

Likestilling som danning

Kan Gert Biestas danningsbegrep kaste nytt lys på
likestillingsbegrepet i skolen?

Elin Rødahl Lie



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

2. juni 2014

Likestilling som danning

Kan Gert Biestas danningsbegrep kaste nytt lys på likestillingsbegrepet i skolen?

Demokrati er en svært krevende og sårbar måte å organisere samfunnet på, og det fordrer mest mulig kompetente medborgere for å holde fram med å være robust og bærekraftig. Dannelse kan hjelpe her – dersom det ikke innebærer å gjøre idealene til en liten gruppe av befolkningen til alles norm

Jorunn Økland (2011, p. 585).

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and the young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.

Hannah Arendt (1977, p. 196)

© Forfatter: Elin Rødahl Lie

År: 2014

Tittel: Likestilling som dannning – Kan Gert Biestas danningsbegrep kaste nytt lys på likestillingsbegrepet i skolen?

Forfatter: Elin Rødahl Lie

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Inngangen til denne avhandlingen er en rapport fra Nordisk Institutt for Studier av Innovasjon, Forskning og Utdanning (NIFU) fra 2009 (Støren, Waagene, Arnesen, & Hovdhaugen), hvor det kommer det frem at likestilling ikke er det store i skolen. Rapporten peker på at likestillingsmyten nok må ha mye av grunnen. I den grad likestilling formidles, er det stort sett med et historisk blick og et blick for andre kulturer, leser vi av rapporten. Kan den manglende motivasjon for likestilling i skolen ha sammenheng med at den forståelsen av likestilling som formidles i skolen, fremstår uaktuell og utdatert? Hva slags likestillingsbegrep er det egentlig som formidles, og ikke minst hva ønsker vi å formidle? Problemstillingen for denne oppgaven lyder: Kan Gert Biestas danningsteori, sånn som det kommer frem i *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future* fra 2006, kaste nytt lys på likestillingsbegrepet i skolen? Avhandlingen er en pedagogisk filosofisk studie. Selv om nevnte rapport trekkes inn for å belyse likestilling i skolen i dag, må denne avhandlingen først og fremst forstås som et teoretisk arbeid. Hensikten med oppgaven er en grundig teoretisk gjennomgang av Biestas forståelse av demokrati og demokratisk danning, før det vil diskuteres dennes konsekvenser for forståelsen av likestilling generelt og deretter for likestilling i skolen. Etter en kort tematisk innledning, presenteres i relativt grove trekk, en gjennomgang av likestillingsbegrepets utvikling fra opplysningstiden og frem til nyere tid. Utgangspunktet er likestilling forstått som et ideal. Mot slutten av gjennomgangen kommer det frem at likestillingsbegrepet, etter to store hovedbølger hvor begrepet har skiftet på å antyde idealet likhet eller likeverd mellom henholdsvis kvinner og menn, følger et nytt mangfolds- og forskjellsperspektiv. Med dette perspektivet kommer det frem at det fremstår uklart hvilket av de to idealene man skal satse på. Kan et dobbeltblikk på likhet og forskjell være løsningen? Deretter følger en grundig gjennomgang av Gert Biestas danningsteori, sånn som den kommer frem i nevnte verk. Biestas utgangspunkt er at vi lever i en pluralitetens og forskjellighetens verden. Dette gjør at han mener vi må tenke nytt om hvordan vi forholder oss til hverandre. I Biestas perspektiv er ansvar og lydhørhet, også for det ukjente, viktige ingredienser. Biesta mener demokratiets viktigste utfordring ikke er hvordan vi kan leve sammen som like, men hvordan vi kan leve sammen som ulike. Demokratiet forstås ikke som et gitt identitetsfellesskap, men som situasjoner hvor alle kan handle. Særlig inspirert av Hannah Arendt og humanismekritikken skisserer Biesta en forståelse av demokratisk danning

hvor danningen ikke forstås individualistisk eller instrumentelt, som noe vi dannes til. Den demokratiske danningen forstås i Biestas perspektiv snarere som en utveksling av ansvarlige responser i samhandling med andre, som en kvalitet ved fellesskapet. Deretter kobles likestillingsbegrepet opp mot Biestas demokrati-ideal forstått som "situasjoner hvor alle kan handle". Det diskuteres først hvorvidt og på hvilken måte Biestas forståelse av ansvar og lydhørhet vil kunne fremme likestilling generelt, før det vurderes om hans forståelse av demokratisk danning kan kaste nytt lys på likestillingsbegrepet i skolen. Et sentralt funn er at Biestas forståelse av lydhørhetens og ansvarlighetens språk i kommunikasjon med fremmede, kanskje vil kunne sies å være en respons til problematikken som medfulgte et likestillingsbegrep som både kan forstås å bety likhet og likeverd. Selv om et slikt språk nok ikke vil kunne være tilstrekkelig til å ivareta og fremme den ønskede likestilling, vil det kunne hevdes at et slikt perspektiv vil være et godt supplement til å forstå hvordan man kan fremme og opprettholde likestilling. Biestas perspektiver på demokratisk danning viser at det å lære likestilling først og fremst vil knyttes til utvikling av ansvarlighet. Dette forutsettes et syn på undervisning hvor elevene ikke bare forventes å tilegne seg pensum, men hvor de også får mulighet til å engasjere seg med det de har lært. I klar kontrast til likestillingsmyten viser Biesta oss hvordan vi gjennom å la elevene respondere på spørsmål av typen: "Hva synes du om det?", "hvordan ville du reagert i den situasjonen?" vil kunne fremme en likestillingsundervisning som er både aktuell for elevene og som kan være dannende.

Forord

Vi vet ikke hva det er vi sette i gang med når vi lar oss utdanne, skriver Gert Biesta. Det kan jeg virkelig skrive under på når det gjelder arbeidet med denne avhandlingen! Dette har vært en utrolig spennende, men også utrolig krevende prosess. Det er ikke få kvelder jeg har blitt sittende til langt på natt og prøvd å få tak i hva som egentlig er forskjellen på likhet og forskjell, eller hva som er linken mellom det rasjonelle og det "annet" fellesskap. Jeg må si det er deilig, men også litt rart å se disse tankene og ideene jeg har grunnet på så lenge fremstå som et helhetlig verk. Jammen er jeg ikke litt stolt også.

Først og fremst må jeg få takke veilederen min Hansjörg Hohr som ikke bare har veiledet meg trygt i land (selv om det til tider har tatt litt tid før jeg har skjønt det). Ikke minst skal du ha stor takk for at du har trodd på, og oppmuntret både på meg og prosjektet mitt hele veien. Jeg vil også gjerne få takke Humstud-mastergruppe. De tilbakemeldingene jeg har fått her, har virkelig vært uvurderlig. Jeg må også få takke min biveileder Monica Rudberg som var innom på et tidlig stadium av prosessen.

Videre må jeg bare si tusen takk til alle mine venner og familie som har støttet meg og holdt ut med meg gjennom hele prosessen. Tusen takk til Ida, pappa og Bjørn for korrekturlesing og tilbakemelding på tekst og kommaregler. Særlig må jeg få takke deg Bjørn, for at du støtter meg, leser korrektur og hjelper meg med tekniske utfordringer midt på natta, for at du lager middag for n'te gang, og for at du gjør livet både morsommere og bedre.

Montebello, juni 2014

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	«Likestilling er jo ikke lenger det helt store...»	1
1.2	Presentasjon av oppgaven.....	3
2	Likestillingsbegrepets utvikling	4
2.1	En tilnærming til likestilling.....	4
2.2	Første likestillingsbølge.....	5
2.2.1	Likhet og fornuft	5
2.2.2	Klassesamfunn	7
2.3	Andre likestillingsbølge.....	9
2.3.1	Kvinnefrigjøring.....	9
2.3.2	Likhet eller forskjell?	13
2.3.3	Likestilling i skolen.....	14
2.4	Oppsummering så langt	18
2.5	Mot en ny forskjellskategori.....	20
2.5.1	"Dobbeltblikk"?.....	25
2.6	Oppsummering	26
3	Danning i Gert Biestas forståelse	28
3.1	Danningsbegrepet	28
	Utdanningens språk	29
3.1.1	Det nye språket om læring	29
3.1.2	Å gjenoppfinne et språk for utdanning.....	33
3.2	Situasjonen i dag.....	34
3.3	Menneskesyn og demokratiforståelse.....	37
3.3.1	Å bli til i verden	37
3.3.2	Demokratiske situasjoner	39
3.3.3	Det "annet" fellesskap	42
3.3.4	Ansvar for verden.....	45
3.3.5	Oppsummering	46
3.4	Demokratisk danning.....	47
3.4.1	Tillit, vold og ansvar	50
3.4.2	Tre spørsmål til en demokratisk utdanning	55

4	Likestilling som adgang til handling	58
4.1	Likhet og forskjell	58
4.1.1	Dobbeltblikk.....	63
4.1.2	"Alle kan handle"	66
4.2	Ansvarlig respons	68
4.3	De to fellesskap	71
4.4	Vita Activa.....	74
4.5	Likestilling som danning	76
5	Avslutning	82
	Litteraturliste	85
	Vedlegg	87

1 Innledning

1.1 «Likestilling er jo ikke lenger det helt store...»

I en rapport fra Nordisk Institutt for Studier av Innovasjon, Forskning og Utdanning (NIFU) fra 2009(Støren et al.), kommer det frem at likestilling langt fra er et prioritert område i skolen. I rapporten, som er en kartlegging av statusen for likestilling i skolesektoren laget på oppdrag for utdanningsdirektoratet, kommer det frem at selv om likestilling kanskje blir sett på som viktig i skolen, blir det i liten grad systematisk arbeidet med. At likestillingsarbeid er lavt prioritert i skolen, fant også Gunn Imsen i 1996 (Imsen, 2000b). Imsen skriver at likestillingsarbeid stort sett avhenger av den enkelte lærers innsats, og at det «i liten grad er et felles anliggende for hele skolen» (Imsen, 2000b, p. 244). Videre sier hun at «likestilling er kanskje mer enn mange andre av skolens oppgaver avhengig av lærernes kunnskap om, og entusiasme for saken» (s. 231). Det at likestilling ikke blir prioritert i skolen, betyr imidlertid ikke at skolene ikke synes likestilling er viktig. Det kommer derimot frem av rapporten at den i stor grad blir den tatt som selvfølge og ikke noe man trenger bruke tid på å diskutere. Det at likestilling blir sett på som en selvfølge er også i tråd med det som gjerne kalles for "likestillingsmyten". Dette er ikke noe man bare ser i forhold til skolen, men er noe som flere kjønnteoretikere har peket på som et kjennetegn ved dagens samfunn generelt, og som går ut på at vi tror vi er mer likestilte enn det vi er. Cathrine Holst skriver for eksempel: «Å vokse opp i et land som er "verdensmester i likestilling", kan gjøre at man for naivt tar likestilling som en selvfølge, og ikke tar opp kampen når den står på spill – fordi man tenker på likestilling som en "naturlig" ordning som ikke *kan* stå på spill» (Cathrine Holst, 2002, p. 18).

Samtidig kommer det frem i en tverrnordisk undersøkelse ført i penn av Tormod Øia fra 2011 at det ikke er en selvfølge at ungdom støtter opp om likestilling. Riktignok mente de fleste av ungdommene i undersøkelsen at både gutter og jenter bør ha like rettigheter, men det kom også frem at en god del gutter, særlig med foreldre med lavere utdanning, faktisk hadde en ganske skeptisk holdning til likestilling. Videre ble det påpekt at «Både for gutter og jenter er det en klar sammenheng mellom utdanningsaspirasjoner og synet på likestilling» (Øia 2011, s.8). De som oppfatter seg som flinke på skolen, er altså i større grad for likestilling enn de som oppfatter seg som mindre flinke- og som gjerne vil raskt ut i arbeid. Også ungdommenes

trivsel i skolen, samt hvorvidt de hadde høye utdanningsambisjoner eller ikke hadde sammenheng med synet på likestilling: «Desto mer de unge mistrives på skolen, desto mindre er de for likestilling» (s.8). Særlig i grupper av gutter som sliter med å tilpasse seg skolen, finnes det skepsis til likestilling.

Et unntak hva gjaldt konkrete kjønsspesifikke tiltak, mente NIFU-rapporten var at de fant en forholdsvis stor satsing på å øke gutters leseferdigheter. Kan dette tolkes som svar på det som Elisabeth Öhrn beskriver som en senere tids media-panikk om at guttene er de nye taperne i skolen? (Öhrn, 2002). Videre trekker også Öhrn frem at likestilling kanskje forstås å være en selvfølge. Hos henne er dette vinklet fram fra elevenes perspektiv, og hun påpeker at det kan være en mulig sammenheng mellom manglende motivasjon for likestilling og en mulig oppfattelse hos de unge at tidligere generasjoners forståelse av likestilling er en utdatert selvfølgelighet i dag (Öhrn, 2002). Kanskje er Öhrn faktisk nettopp inne på noe viktig med denne kommentaren. For hva slags likestillingsbegrep er det egentlig som formidles i skolen i dag? I den grad likestilling blir presentert i skolen, gjelder det først og fremst at det inngår i pensum, kommer det fram av NIFU -rapporten. Dette skjer gjerne med et «historisk blikk» eller «et blikk på andre kulturer». Aktuelle samfunnsspørsmål som angår likestilling i dag derimot, påpeker de, blir i mindre grad diskutert (NIFU - rapport, s.14). Kan det være at likestilling faktisk formidles på en måte som gjør at det fremstår som et uaktuelt tema? Det som var likestillingsspørsmål for forskergenerasjonen er ikke det for dagens unge, sier Öhrn. Dagens situasjon er annerledes, fortsetter hun. Kanskje trenger vi en oppdatering på hva det faktisk er vi mener med at elevene skal lære likestilling i skolen? Også i NIFU-rapporten blir faktisk dette poengtert:

Poenget her er at likestilling neppe er *gitt*, verken i betydningen at den *finnes* eller med hensyn til enighet om hva den handler om. Å få en fornyet diskusjon om dette *også* i skolen, bør være viktig for unge gutters og jenters framtid som yrkesutøver og foreldre (Nifu step, s.117)

Hva er det egentlig vi ønsker at elevene skal lære når vi ønsker at de skal lære likestilling? Hva innebærer egentlig det å lære likestilling? Denne avhandlingen ønsker å bidra til denne diskusjonen.

1.2 Presentasjon av oppgaven

Problemstillingen i denne oppgaven lyder: Kan Gert Biestas danningsbegrep, eller kanskje mer presist hans forståelse av demokrati og demokratisk danning, kaste nytt lys på hvordan vi forstår likestillingsbegrepet? Hva slags konsekvenser vil det få for å lære likestilling i skolen?

Avhandlingen er en pedagogisk filosofisk avhandling. Selv om jeg viser til noe empiri innledningsvis som jeg også vil komme tilbake til senere, er dette ment å være et teoretisk basert arbeid. Poenget er at jeg vil teoretisk arbeide meg inn i Biestas danningsbegrep sånn som den kommer frem i boka *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future* fra 2006. Deretter vil jeg diskutere dens konsekvenser for forståelsen av likestilling og likestilling i skolen. Oppgaven er strukturert med tre hovedkapitler. Etter en kort tematisk innledning, har jeg en historisk gjennomgang av likestillingsbegrepets utvikling. Jeg tar utgangspunkt i likestilling forstått som ideal. Dette vil presenteres nærmere innledningsvis i dette kapitlet. Deretter presenteres et teorikapittel hvor jeg, med få unntak, utelukkende fokuserer på Gert Biestas bok. Etter dette følger et diskusjonskapittel hvor jeg gjennom fem hovedkapitler diskuterer problemstillingen.

Før jeg setter i gang med selv avhandlingen, kan det imidlertid være verdt å reflektere litt over de to begrepene "likestilling" og "danning" i forhold til oversettelse fra engelsk. Både "likestilling" og "danning" er begreper det er umulig å oversette presist til og fra engelsk. På engelsk forekommer både *equality* og *gender equality* hvor vi på norsk ville brukt begrepet likestilling. Jeg har valgt oversetting med utgangspunkt i det jeg mente var riktigst i forhold til budskapet i teksten. Når det gjelder begrepet danning, er dette også et begrep som vanskelig kan oversettes til og fra engelsk. Dette problematiserer Biesta også selv. Selv om han refererer til *bildung*-tradisjonen og sier at han har latt seg inspirere av den, bruker ikke Biesta danningsbegrepet spesifikt i sin teori når han snakker om demokratisk danning. Biesta bruker snarere begrepet *democratic education*. Dette er det viktig å presisere. Jeg mener allikevel det er riktig og kalle teorien hans for en danningsteori fordi han beskriver lærings- og utviklingsprosesser som går utover det vi på norsk vil kalle "utdanning", som jo vil ha en eller annen variant av avslutning.

2 Likestillingsbegrepets utvikling

2.1 En tilnærming til likestilling

Hva betyr egentlig likestilling? Hva har likestilling betydd opp gjennom historien? Dette skal jeg forsøke å finne ut med dette kapitlet. Først er det viktig å avklare hva slags begrep jeg egentlig ser etter. Hvordan kan man gå frem for å forsøke å finne ut hva likestilling har betydd på ulike tidspunkter i historien?

I boka "Only Paradoxes to Offer" fra 1996, beskriver historikeren Joan Scott hvordan franske feminister i tidlig opplysningstid fremmet likestillingskrav. Av Scotts beskrivelse kan vi se at likestillingskravene disse tidlige feministene stilte, kan forstås som resultat av at kvinnene opplevde et gap mellom opplysningstidens ideal om likhet og deres faktiske situasjon som utestengt av dette idealet, av ingen annen grunn enn at de var kvinner. Feministene stilte seg uforstående til dette. De krevde derfor å bli betraktet som mennenes *like*, og at de ikke måtte bli definert ut fra en kjønnsforskjell de mente var irrelevant i politisk sammenheng (Scott, 1996). Som vi ser, beskriver Scott her likestillingsbegrepet som et ideal, et kvinnes ideal om *likhet* med menn. Hva var det de la i idealet? For å finne ut det, må vi faktisk tolke situasjonen. I dette tilfellet illustreres flere inngangsporter. For det første må vi naturligvis ser på den faktiske situasjonen. Ved å beskrive situasjonen som et gap mellom faktisk situasjon og ideal, ser vi at den faktiske historiske situasjon spiller en viktig rolle i for hvordan idealet har blitt forstått. Ved at man har basert kravet som er blitt fremmet på det man har ment har vært den bakenforliggende forklaringen på gapet, ser vi at forklaringen kan gi en mulig inngangsport til å se hva som faktisk ligger i idealet. Ved at Scott her viser hvordan likestillingsidealet har hatt sammenheng med faktisk situasjon, gap og antatt bakenforliggende årsak, kan hennes beskrivelse inspirere til en mulig måte å tilnærme seg likestillingsbegrepet til ulike tider. De ulike elementene hun viser at situasjonen består av kan kanskje hjelpe oss et stykke på vei, også når vi ikke har idealet like tydelig uttrykt som her.

Det er selvfølgelig viktig å påpeke at en slik tolkende forståelse av likestillingsbegrepet, som den Scott her kan sies å illustrere selvfølgelig ikke den eneste måten å tilnærme seg likestillingsbegrepet. Det å forstå likestilling som ideal, hvor begrepet først og fremst blir knyttet til uttrykk for historisk situerte og normative fremtidsønsker, basert på gitt opplevd

diskriminering, skiller seg fra for eksempel fra mer empiriske beskrivelser. Empiriske tilnærminger kunne for eksempel være at man knyttet likestilling til beskrivelser av faktiske likestillingssituasjoner, som man analyserte i forhold til ulike måleverktøy eller parameter, eller det kunne være andre tolkende men kanskje mer empirinære forståelser. Ved å se på sentrale krav som ble stilt, samt den bakenforliggende situasjonen, skal jeg forsøke å skissere opp et bilde av hvordan idealet om likestilling har utviklet seg. Jeg vil også komme inn på sentrale teoretiske tilnærminger til kjønn, der det er relevant, for å vise hvordan sentrale teoretiske tilnærminger, eller "kunnskapsproduksjonen" rundt kjønn, også må forstås å være en sentral del av bildet i forhold til hvordan begrepet har blitt forstått. Det er imidlertid viktig å presisere at denne gjennomgangen må forstås som et utvalg, for å vise det jeg oppfatter som generelle tendenser. Særlig har jeg lagt vekt på det jeg mener og ha oppfattet som mest sentrale poenger og perspektiver for å belyse nettopp utviklingen av begrepet, ikke minst i forhold til det som jeg mener er mest relevante for å belyse hvordan likestillingsbegrepet har utviklet seg i skolen.

2.2 Første likestillingsbølge

2.2.1 Likhhet og fornuft

Likestillingens utvikling beskrives gjerne i bølger. Det er vanlig å regne med to slike store bølger, eller hovedfaser, i likestillingskampens historie (Imsen 2000). Den første bølgen, er det vanlig å anta, sprang ut av opplysningstidens tanker om frihet, likhet og fornuft, som markerer starten på den moderne periode. Med opplysningstidens tankegods fulgte et revolusjonerende idemessig oppgjør med det førmoderne føydalsystemet. Den nye ideen om "likhet" skulle imidlertid vise seg å inneha visse modifikasjoner. Klasseskiller fortsatte å prege hverdagen til folk flest, og dette hadde innvirkning på borgernes mulighet til demokratisk deltagelse. For kvinnes del, ble tilgangen til idealene begrenset av en kjønnsforskjellstekning, noe som var en sentral del av innflytelsesrike opplysningsfilosofers forståelse og utforming av de nye idealene. Dette skulle sette føringer for synet på kvinner i mange år fremover.

Et sentralt navn som knyttes til likestillingskampen i første bølge, er filosofen Mary Wollstonecraft. For Wollstonecraft handlet likestillingen først og fremst om å understreke at

kvinner måtte likestilles med menn hva gjaldt evnen til å utvikle fornuft. Med overgangen fra føydalsamfunn til demokrati, fulgte utfordringer i forhold til hvordan styringen av samfunnet kunne overlates til folket (Biesta, 2006). Svaret på dette spørsmålet ble i stor grad knyttet til individenes evne til anvendelse av sin fornuft. Kant illustrerte dette ved å definere *myndighet* gjennom opplysningens valgspråk: «Sapere Aude! Hav mod til att göra bruk av ditt eget förstånd!» (Kant, 1992). Problemet var, som Wollstonecraft og andre tidlige feminister påpekte, at tidens store filosofer hadde et kvinnesyn som ironisk nok brøt med deres egne idealer om likhet. De mente at fornuften ikke var tilgjengelig for kvinnene. Kvinnene hadde nemlig en *annen* fornuft, mente Kant, en vakker fornuft (Lloyd, 1995), som altså ikke kunne oppnå myndighet. Med henvisning til filosofen Descartes' skille mellom kropp og sjel (Owesen, 2010), argumenterte Wollstonecraft for at man ikke kunne anta at kvinner var underlegne menn hva gjaldt fornuft, selv om de kanskje var fysisk underlegne. Wollstonecraft mente problemet med kvinners påståtte mangel på fornuft, i virkeligheten var sosialt skapt gjennom at jentene ikke fikk samme oppdragelse og utdanning som guttene. Om de fikk det, ville også de kunne utvikle fornuft, og være i stand til å delta i samfunnet på lik linje med mennene (Wollstonecraft & Rowbotham, 2010). Wollstonecraft uttrykte særlig sin skuffelse over at den samtidige filosofen J.J. Rousseau, som hun ellers delte mange oppfatninger med, ikke forstod dette. Rousseau var derimot av den oppfatning at kvinnen og mannen fra naturens side var komplementære og hadde helt ulike tankesett, slik at de kunne utfylle hverandre (Lloyd, 1995). Som følge av denne overbevisningen om kjønnes ulike roller, skulle Rousseaus tanker bidra til å bygge opp under samtidens kjønnskomplementære tenkning med sin oppdragelsesteori. Mens han for den lille gutten Émile skisserte en nytenkende moderne oppdragelse i tråd med de nye idealene om frihet og fornuft, mente han en passende oppdragelse for den lille jenta Sophie innebar tilvenning til forstyrrelse og til å behage. Slik kunne hun læres opp til sin rolle som Émiles ektemann og sørge for at han fikk rom til å utøve den nye tids frihet (Rousseau, Bessesen, & Kolstad, 2010).

På 1700-tallet ble obligatorisk skolegang innført i Norge. Den første forordningen av allmueskolen hang sammen med innføring av konfirmasjonen, og den pietistiske kirkens ønske om at alle skulle kunne lese religiøse tekster (Thuen, 2008). Derfor fikk både jenter og gutter allerede fra skolens spede begynnelse opplæring i å lese. Bakgrunnen for dette var at konfirmasjonsundervisningen gjaldt både gutter og jenter (Brock-Utne & Haukaa, 1980). Selv om det kanskje var pietismen som i første omgang fikk folket på skolebenken, hang

innføringen og utviklingen av skolesystemet i Norge først og fremst sammen med at også Norge var i ferd med å bli moderne (Dale, 2003). Fra slutten av 1800-tallet skulle den norske skolen virkelig formes i opplysningstidens ånd (Thuen, 2008). På denne tiden var Norge en ung selvstendig nasjon, noe som gjorde at det ble viktig å sikre borgerlig, politisk deltagelse i folket. Inspirert av opplysningstidens idealer, mente man at skolen skulle sikte mot en allmenndannelse, mot opplysning og danning, slik at den kunne sikre demokratisk deltagelse hos folket, og være en skole i nasjonsbyggingens tegn (Thuen). Det at skolen bygget på den liberale tradisjonen fra opplysningstiden, hadde imidlertid den baksiden at det også fulgte med et kjønnskritisk arvegods fra opplysningsfilosofene. På tross av at jentene allerede fra dag én hadde fått noe tilgang til utdanning, skulle det ta lang tid før Wollstonecrafts krav om lik utdanning for jenter og gutter fikk nevneverdig gjennomslag, også i Norge. Utdanning utover konfirmasjonsforberedelse, var gjennom hele 1700- tallet og århundret etter, både kjønnsdelt og klassedelt. Til langt ut på 1800-tallet var inspirasjonen fra Rousseaus kjønnskomplementære tankegang med å definere hva slags utdanning man mente jentene hadde bruk for (Brock-Utne & Haukaa, 1980).

Det er imidlertid verdt å nevne at det *ble* protestert mot forestillingen om at jentene ikke hadde samme mulighet for å utvikle fornuft som guttene, og at den kjønnsdelte undervisningen var urettferdig. Dette ser vi for eksempel ved at det på 1860- og 70-tallet var en større diskusjon om hvorvidt jentene skulle få ta middelskoleeksamen på lik linje med guttene, slik at de også kunne få tilgang til høyere utdanning (Brock-Utne og Haukaa). Utover på 1800- og 1900-tallet begynte etter hvert flere av likestillingskravene å nå fram, takket være iherdig innsats fra likestillingsaktivister. Det gjaldt blant annet kravet om lik rett til utdanning. I 1882 fikk kvinner i Norge rett til å ta artium, og to år senere ble det også åpnet for at kvinner kunne få rett til å studere og ta eksamen ved universitetet (Cathrine Holst, 2009). Den første store likestillingsbølgen nådde, i følge Holst, sitt klimaks på starten av 1900-tallet, hvor mange land, inkludert Norge, fikk innført stemmerett for kvinner.

2.2.2 Klassesamfunn

Med moderniteten fulgte ikke bare nye diskusjoner om fornuft og likhet. En stadig teknologisk utvikling endret etter hvert folks levebrød og hverdag. Jordbrukssamfunn ble

gradvis erstattet av industrisamfunn. Tradisjonelt gårdsarbeid ble for mange erstattet av nye arbeidsplasser i industrien, som igjen førte til økt urbanisering. Med dette fulgte også, særlig i byene, et tydelig klasseskille mellom de som kjøpte, og de som solgte, arbeidskraften sin. Med sin argumentasjon for likhet og fornuft, med utgangspunkt i opplysningsidealene, blir Wollstonecraft gjerne beskrevet som en tidlig representant for liberalfeminisme (Cathrine Holst, 2009). Denne retningen skulle senere særlig knyttes til den borgerlige kvinnebevegelsen, som først og fremst kjempet for kvinnes tilgang til myndighet, på lik linje med deres borgerlige menn. Kampen for utdanning, stemmerett og for å bli fristilt kvinnediskriminerende ekteskapslover, stod derfor i førersetet. Her mener jeg det er verdt å merke seg at arbeiderklassens kvinner på denne tiden, befant seg i en ganske annen situasjon. Som resten av arbeiderklassen var denne gruppa kvinner underlagt en nådeløs kapitalistisk økonomi, som opererte langt fra tanken om "likhet". For å få tilstrekkelig mat på bordet for seg og sine, så kvinnene seg nødt til å jobbe lange dager på fabrikkene, selv om også mannen var i arbeid. Kvinnene opplevde dessuten at de, takket være samtidens kvinnesyn, hadde dårligere arbeidsbetingelser og lavere lønn enn sine mannlige kolleger (Cathrine Holst, 2009). Arbeiderklassens kvinner befant seg altså i en situasjon hvor de opplevde undertrykkelse på bakgrunn av kjønn, men også av klasse. Av dette kan vi se at gapet mellom uønsket og ønsket situasjon, nødvendigvis fremstod annerledes for arbeiderklassens kvinner enn for borgerskapets kvinner. Dermed måtte også likestillingsidealet skisseres annerledes. Et eksempel på et likestillingsideal uttrykt på vegne av arbeiderklassens kvinner, finner vi hos marxisten og feministen Rosa Luxemburg. For Luxemburg handlet ikke veien til likestilling kun om likhet mellom kvinner og menn, men også om klassekamp. I tillegg til å forklare gapet mellom ideal og situasjon med kjønnsforskjell, mente Luxemburg kvinnes frigjøring nødvendigvis også måtte innebære å fjerne kapitalismen, som hun oppfattet som en sterk undertrykkende faktor (Luxemburg, 1951). Til forskjell fra borgerskapets kvinner, som først og fremst hadde kjønnsforskjellstenkningen å ta et oppgjør med, kan vi se at arbeiderklassens kvinner stod i en dobbel interessekonflikt. Ikke bare stod de i opposisjon til kvinnesynet i sin egen klasse, og det som ble oppfattet som en mannsdominert fagbevegelse. De stod også i opposisjon til kapitalistene og dermed også til den borgerlige kvinnebevegelsen, og deres forståelse av likestilling (Cathrine Holst, 2009).

Selv om det kanskje var borgerskapets kvinnekamp som først og fremst skulle føre frem som resultat av den første likestillingsbølgen, mener jeg beskrivelsen av arbeiderklassekvinnenes

situasjon også er viktig å ha med seg i dette bildet. Likestillingsidealet for borgerskapets kvinner hadde først og fremst sammenheng med kampen mot kjønnsforskjellstenkningen, og deres ønske om å anerkjennes som fornuftige og myndige individer på lik linje med deres likesinnede menn. Beskrivelsene av arbeiderklassekvinnerens situasjon viser imidlertid at også andre dimensjoner stod på spill, som et likestillingsideal ville måtte ta høyde for. Arbeiderklassekvinnerens situasjon illustrerer at det allerede under første likestillingsbølge ble gitt uttrykk for at likestillingskampen nødvendigvis måtte inkludere et klasseperspektiv. Denne erkjennelsen, at likestillingskampen må ta høyde for at diskriminering kan oppleves på flere arenaer, skal vi se var et tema som skulle videreutvikles i den andre store likestillingsbølgen. En annen interessant side ved arbeiderklassekvinnerens situasjon som er verdt å merke seg, er at de, til forskjell fra borgerskapets kvinner, faktisk var i full jobb. Med industrisamfunnet, fulgte det også ett tydeligere skille mellom hjem og jobb, enn det man hadde hatt i det tidligere jordbrukssamfunnet. Mens matlaging og barnepass tidligere hadde glidd naturlig inn i andre daglige gjøremål, måtte dette nå ivaretas utenom arbeidstiden. Dette gjorde at arbeiderklassens kvinner trolig fikk kjenne på kroppen et dilemma som, slik vi etter hvert skal se, skulle bli svært sentralt også i senere skisseringer av likestillingsbegrepet. Det ble forventet at de i tillegg til lange dager på fabrikkene fortsatt skulle ha ansvaret for hus- og omsorgsarbeidet hjemme. For mange av arbeiderklassens kvinner hang nok frigjøringskampen sammen med klassekamp, som vi så Luxemburg argumenterte for. Dette var en kamp som foregikk på to fronter, både mot kapitalismen og patriarkatet. På den annen side kan vi kanskje tenke oss at det for mange av arbeiderkvinnene ikke var revolusjon som fremstod som idealet. Kanskje var det heller en viss *særbehandling* i arbeidslivet mange først og fremst ønsket seg, slik at de kunne oppleve å strekke til på hjemmefronten også?

2.3 Andre likestillingsbølge

2.3.1 Kvinnefrigjøring

Da samfunnet skulle gjenoppbygges etter krigen, var det særlig strukturfunksjonalismens ideer som stod sentralt. Familiene ble betraktet som små enheter, hvor far sørget for familiens inntekt mens mor tok seg av hjemmearbeidet. "Husmorens storhetstid", blir gjerne 1950-tallet kalt. Det er kanskje først og fremst som reaksjon på denne, at den andre store likestillingsbølgen på 1960-tallet ble sparket i gang, en bølge som for alvor skulle gjøre seg

gjeldende i Norge fra 1970-tallet (Holst, 2009). Før vi går videre og ser hvordan denne andre likestillingsbølgen utartet seg, kan det være interessant å se litt nærmere på hva som kan sies å ligge til grunn for husmorperioden. Historikeren Inger Haavet mener den kjønnsdelte arbeidsdelingen vi fikk i denne perioden, ikke bare må forstås som noe som dukket opp på 50-tallet. I følge Haavet må arbeidsdelingen også forstås i forlengelsen av den mødreorienterte familiepolitikken hun mener ble utviklet som resultat av industrialiseringen og urbaniseringen, i det hun kaller velferdssamfunnets tidlige fase, overgangen mellom 1800 og 1900-tallet, (Haavet, 1999). Hvis vi nå ser dette i forlengelse av dilemmaet arbeiderklassens kvinner opplevde mellom det å kombinere lange dager på fabrikken med morsforpliktelser, er det kanskje ikke så rart at en mødreorientert politikk ble fremmet. Den kjønnsdelte arbeidsdelingen vi etter hvert fikk, kunne sikkert av mange oppleves som en måte å imøtekomme det uønskede gapet som fulgte av dobbeltarbeidsrollen vi så arbeiderklassekvinnen opplevde. For at mor og barn skulle holdes sammen, var det mange som mente løsningen måtte være at far sørget for inntekten for hele familien, mens mor tok seg av hjemmearbeidet. For arbeiderbevegelsen tidlig på 1900-tallet, var det faktisk sett på som fremskritt å ha en hjemmeværende mor, og arbeiderbevegelsen ble også en viktig aktør for å fremme dette idealet, skriver Haavet (Haavet, s.58).

Kjønnsarbeidsdelingen mellom kvinner og menn skulle altså møte kritikk. Problemet med denne ordningen, var at som husmødre ble kvinnene økonomisk avhengige av ektefellen sin. Mange kvinner opplevde en uønsket et gap mellom en situasjon hvor mødrene ble forventet å være gratisarbeidende husmødre, og et likestillingsideal som gikk ut på at kvinner ønsket økonomisk selvstendighet på lik linje med menn. Et sentralt navn hva gjelder denne kritikken, er sosiologen og kvinneforskeren Harriet Holter . I likhet med andre skandinaviske kvinneforskere, tok Holter utgangspunkt i strukturfunksjonalismen, og utviklet en kritisk versjon av denne (Solbrække & Aarseth, 2006)). Holter mente funksjonsfamilien ikke var en ordning hvor manns- og kvinnerollen utfylte og komplementerte hverandre, men var en ordning som legitimerte ulik fordeling av makt og ressurser. Videre stilte hun spørsmål ved om kjønnsdifferensieringen var så bra for individene og for samfunnet som helhet som tilhengerne av teorien argumenterte for (Leira, 2000). Etter en periode med en tydelig forskjellstenkning rundt kjønn, ser vi altså at idealet igjen beveger seg i retning av å uttrykke ønske om *likhet* mellom kvinner og menn. Argumentet om kjønnsforskjell stod imidlertid fortsatt i veien. Ikke helt ulikt Wollstonecraft's grep, da hun nesten 200 år tidligere tok i bruk

Descartes` skille mellom kropp og sjel for å vise at også kvinner kunne utvikle fornuft, trengte likestillingsforkjemperne nå en måte å illustrere hva de faktisk mente med *likhet*. Holter og andre kvinneforskeres argumentasjon tok derfor utgangspunkt i begrepet "sosial rolle". Ved å vise til kjønn som en sosial rolle, kunne kvinneforskerne illustrere et analytisk skille mellom biologisk og sosialt kjønn, en parallell til engelskspråklig "gender" som ble tatt i bruk for å distansere fra "sex", altså biologisk kjønn. Med kjønnsrollebegrepet, kunne kvinneforskerne både vise at rollen, til forskjell fra biologisk kjønn, var sosialt lært gjennom sosialisering-prosessen, samt argumentere for at det sosiale kjønnet var mulig å endre (Leira).

Utover på 70-tallet ble det gradvis normalt at både mor og far hadde arbeid utenfor hjemmet. En ny generasjon unge kvinner, og etter hvert også en del menn, stilte nå krav om at det måtte være mulig å kombinere jobb og omsorgsforpliktelser. Selv om fedrenes tilstedeværelse for barna ble trukket frem som viktig, var det nok først og fremst kvinnefrigjøringsperspektivet som stod i fokus. Det var kvinnene som i størst grad opplevde en dobbeltrolle. Å finne en måte å tette gapet mellom ideal og faktisk situasjon, å tilrettelegge for at også mødre kunne være i full jobb og dermed ha mulighet til samme økonomisk frihet som mennene, var dermed først og fremst et viktig kvinnekrav. Utfordringen, ble besvart med "den kvinnevennlige velferdsstaten". Denne var særlig inspirert av Helga Hernes tanker, og inkluderte blant annet barnehageutbygging, heldagsskole i form av skolefritidsordningen og permisjonsordninger ved graviditet. Likestillingskravene ble fremmet med den hensikt å sikre kvinners økonomiske frigjøring ved å legge til rette for at det ble mulig å kombinere jobb og familie. Dette kan vi også se av tidens slagord, som lød "det private er politisk". Dette var et slagord som var tett knyttet opp mot en likestillingskamp hvor kvinners frigjøring stod i fokus. Etter hvert som økt grad av bevisstgjøring og erfaringsutveksling dukket opp som følge av den andre likestillingsbølgen, kom det frem at mange kvinner opplevde å befinne seg i en kultur hvor ikke bare menn hadde mer spillerom enn kvinner, men hvor kvinner faktisk på systematisk vis ble holdt nede av menn. Både i samfunnet og i privatlivet, ble det klart at mange kvinner var utsatt for vold, hersketeknikker og annen maktmisbruk fra ektefelle, andre menn og fra ulike samfunnsinstitusjoner som for eksempel rettsvesen og helsevesen. Sistnevnte ble gjerne begrunnet med at institusjonene var styrt av menn. Maktubalansen i samfunnet mellom de to kjønn ble forstått som et klart brudd med forståelsen av likhet og rettferdighet. I tillegg til et oppgjør med det man oppfattet som en systematisk økonomisk diskriminering av kvinner i det de ble mødre, ble krav knyttet til kvinners rett til å bestemme

over egen kropp og seksualitet viktige kampsaker. Kampen om kvinners økonomiske frigjøring handlet dessuten ikke bare om økonomisk frihet, noe som i seg selv var viktig. For mange måtte det også forstås som muligheten til å skilles fra et fysisk eller psykisk voldelig ekteskap. Ikke minst skulle det komme til en sterk kamp for selvbestemt abort.

Fordi mye av undertrykkelsen som ble rullet opp i andre likestillingsbølge, hadde fremstått som noe nært og personlig, hadde det vært viktig å understreke at det kvinnene opplevde, var del av en systematisk undertrykkelse fra en sexistisk kultur, og ikke noe som kunne sies å være enkelttilfeller. Søsterskap og solidaritet mellom kvinner, ble derfor en viktig strategi for å få frem den skjulte undertrykkelsen. Utviklingen i likestillingskampen på 1970-tallet, bidro til at vi fikk et skifte i retorikken, skriver Leira. Avdekkingen av situasjonen mange kvinner befant seg i, gjorde nå at undertrykkelsesbegrepet ble fremhevet (Leira 2000). Erkjennelsen av at så mange kvinner var utsatt for undertrykkelse, gav behov for å finne forklaringer på fenomenet. Rolleteorien hadde kanskje bidratt til å beskrive den sosiale dimensjonen ved kjønnsforskjellene og forklare hvordan individene ble sosialisert inn i roller, samt hvordan dette bidro til kjønnsdifferensiering. Det rolleteorien ikke gav forklaring på, var *hvorfor* mange kvinner befant seg i den underordnede posisjonen. *Hva* var det som formet rollene, og *hvorfor* lot individene seg forme i inn i ulike kjønnsroller? Utover på 1970-tallet skulle det utvikles flere system- eller strukturanalyser, som tok sikte på å analysere og forklare, samt forstå de bakenforliggende mekanismene for kvinneundertrykkingen (Jaggar, 2008). Særlig var det to typer forklaringer analysene tok utgangspunkt i, og disse ble gjerne kombinert på ulike måter (Solbrække & Aarseth, 2006) (Leira 2000). Den ene typen forklaring kan vi si ble utviklet i forlengelse av klasseanalysene, som vi så Luxemburg representerte, under første likestillingsbølge. Dette var marxistisk inspirerte analyser av kvinneundertrykkingen, hvor kvinnes økonomiske situasjon var sentral. Forklaringene her ble gjerne knyttet til klasseanalyse og kritikk av kapitalismen. Sentralt sto interessekonflikter og konflikt både mellom kjønn og klasse. Den andre typen forklaringer tok utgangspunkt i en beskrivelse av samfunnet som et *patriarkat*, eller et mannssamfunn, hvor menn hadde makt i kraft av å tilhøre det dominerende kjønn. Selv om de to forklaringstypene la ulik vekt på viktigheten av det økonomiske klasseperspektivet, tok begge perspektiver utgangspunkt i en analyse av *kjønnsmakt*, og likestillingsidealet var først og fremst *kvinnefrigjøring* for samtlige av teoriene (Leira 2000).

2.3.2 Likhet eller forskjell?

Utviklingen av system- og strukturanalysene gav imidlertid ikke bare et analyseverktøy for å beskrive og forstå undertrykkningen av kvinner. Det at kvinneundertrykkningen nå tydelig fikk form av et generelt bilde eller mønster, bidro også til at flere begynte å stille spørsmål ved om ikke likestillingskampens fokus på likheten mellom kvinner og menn kanskje ikke var like rettferdig som man hadde tenkt. Hvorfor hadde man egentlig vært så opptatt av å måle kvinnenes situasjon opp mot mennenes? Kunne det i stedet tenkes at en bevisst forskjellsbehandling av kvinnene, kunne lette byrden mange kvinner opplevde ved situasjonen sin, og faktisk også forstås å være likestilling? På 1980-tallet kom forskjellsperspektivet på likestilling for alvor på banen (Imsen 2000). Dette perspektivet hang sammen med erkjennelsen at det vi trodde var objektivt og nøytralt, i virkeligheten måtte forstås som menns virkelighet. Følgelig ble også vår forståelse av historien gjenstand for kritikk. Takket være menns dominans, var denne skrevet av og for menn, ble det nå hevdet. Kvinners erfaringer hadde blitt ekskludert fra kanon, og hadde ikke fått være med å forme tradisjonen eller samfunnet på samme måte som mennenes erfaringer hadde. Det at kvinners bidrag til historien hadde blitt ansett uviktige eller trivielle, måtte forstås ut i fra at de hadde blitt vurdert i forhold til en mannlig norm. Konsekvensen var at de verdier kvinner tradisjonelt stod for i samfunnet, hadde blitt mindre verdsatt. Med det nye forskjellsperspektivet på likestilling, fulgte et oppgjør med en likhetsfokusert strategi som fokuserte på at kvinner og menn skulle behandles likt eller som siktet mot resultatlikhet mellom kvinner og menn. Hvordan kunne man det, når normen allerede var i menns favør? Som motvekt mot det som nå ble oppfattet å være en mannsdominert kultur, hvor menns stemmer og erfaringer hadde hatt definisjonsmakt over historien og det vi betraktet som normalt, ble det såkalte synliggjøringsprosjektet satt i gang. Hensikten var å aktivt gå inn for å søke opp kvinners stemmer og erfaringer (Leira 200). Med forskjellsperspektivet fulgte ikke bare et ønske om å synliggjøre kvinners erfaringer. Det ble også forstått som en viktig likestillingsstrategi å opphøye kvinnenes unike erfaringer og særegne kultur, til en *likeverdig* plassering med mennenes kultur. Med forskjellsperspektivet på likestilling, fulgte altså en ny forståelse av likestillingsidealet. Idealet ble ikke lenger forstått å være *likhet* mellom kvinner og menn. En slik likhet, ble det nå hevdet, ville ikke være nøytral og rettferdig, men snarere kamuflere et samfunn og en kultur i menns favør. Likestilling måtte snarere forstås med utgangspunkt i at de to kjønnene og deres kulturer var forskjellige, men at de ble betraktet som *likeverdige*.

Det nye forskjellsperspektivet fikk riktignok stor oppslutning, men det skulle ikke overta definisjonsmakten over hvordan likestilling skulle forstås. Utover på 1980- og 90-tallet var diskusjonen om hvorvidt likestilling først og fremst betydde likhet eller likeverd mellom kvinner og menn, en sentral del av likestillingsdebatten. At kvinner og menn ikke var likestilte, og at man trengte ulike tiltak for å rette opp i dette, var det enighet om. De ulike forståelsene man hadde av hvordan idealet skulle forstås, gav imidlertid ulike svar på hva slags likestillingstiltak man mente burde satse på. På den ene siden stod forkjemperne for *likhetsidealet* som argumenterte for at likestilling måtte baseres på tanken om en grunnleggende likhet, og dermed lik behandling eller resultatlikhet av kvinner og menn. Diskrimineringen ble forklart ut i fra at det var kvinnes tradisjonelle underordning som hadde skapt diskrimineringen, og ulike likestillingstiltak måtte etterstrebe og rette opp i dette. (Leira, 2000). På den andre siden stod forkjemperne for *likeverdsidealet*, som mente likestillingstiltak måtte ta høyde for at kvinner og menn hadde forskjellige behov og interesser. Mens likhetsfeministene hevdet at kjønnsforskjellen var en *irrelevant* faktor, mente forskjellsforkjemperne at den måtte betraktes som en *relevant* faktor (Scott, 1988). I likestillingsens navn måtte man legge vekt på «å fremheve naturgitte forskjeller mellom kjønnene» (Leira 2000, s.?), og at likestillingskampen måtte innebære strategier som kunne bidra til at kvinnes verdier ble likeverdige mennenes. Diskusjonen om likhet og forskjell, skal vi nå se, skulle også gjøre seg gjeldende i skolen.

2.3.3 Likestilling i skolen

Etter krigen skulle landet gjenoppbygges i sosialdemokratiets ånd. Utdanning for alle var viktig, og en sentral del av oppbyggingen av velferdsstaten. Enhetsskolen ble nå videreutviklet under ideer om likhet og fellesskap. Skolen skulle gi like muligheter for alle, uansett sosial bakgrunn. Etter krigen fikk dessuten demokratisk dannelse i skolen fornyet aktualitet (Thuen, 2008). Til tross for den sosialdemokratiske likhetsideologien, samt at jentene siden slutten av 1800-tallet formelt sett hadde hatt tilgang til utdanning på lik linje med guttene, var også skolen preget av den samme kjønnsforskjellstenkningen som resten av samfunnet. Dette ser vi for eksempel ved at undervisningen lenge var kjønnsdelt, og spørsmålet om fellesundervisning ble debattert til langt ut på 1970-tallet. Jentene hadde

dessuten mindre matematikk og boklige fag til fordel for fag som omhandlet husstell, helt fram til den felles grunnskoleloven i 1959 (Brock-Utne & Haukaa, 1980). Sett i lys av den mødreorienterte politikken på starten av 1900-tallet, og strukturfunksjonalismens dominans i samfunnet, viser dette nettopp hvordan samfunnet ble avspeilet i skolen. Funksjonsdelingen i familiene gjorde at jenter og gutter ble forespeilet ulike oppgaver i fremtiden, noe som trolig bidro til å sette standard for lavere skoleambisjoner for mange av jentene på 1950 og 60-tallet. I løpet av 1970-tallet endret kjønnsrolletenkningen i samfunnet seg, noe som også preget skolen. Da yrkesliv utenfor familiene, også for kvinner, ble mer og mer normalt, var det naturlig at skolen måtte betraktes som forberedelse på deltagelse i samfunn og fremtidig yrkesliv, for begge kjønn. Det skulle imidlertid vise seg at dette fungerte mangelfullt.

Da andre likestillingsbølge på 1970-tallet nådde skolen, fant man at forholdene i skolen i mindre grad var preget av den ideelle likheten som lå til grunn for den sosialdemokratiske skolen. Jentene viste seg å være underrepresentert i videre utdanning, og hadde også dårligere betalte jobber i samfunnet enn menn, på tross av at mange av jentene til og med gjorde det bedre enn guttene på skolen, (Nielsen, 2000). Inspirert av tidens kjønns teorier og analyser, ønsket kvinneforskere å finne ut *hvorfor* det var slik at den tilsynelatende like utdanningen gav så ulik uttelling for jentene og guttene. Gjennom empiriske klasseromsundersøkelser fant pedagogiske kvinneforskere at kulturelle normer fungerte styrende for hvordan elevene faktisk ble behandlet i skolen. Normene hadde ulike utslag for guttene og jentene, og resulterte i at de to kjønnene ble møtt med ulike forventninger av lærerne. Ofte uten at de var klar over det selv, mente forskerne at lærerne systematisk viet guttene mer oppmerksomhet enn jentene. Dette mente forskerne også kunne knyttes til at jentene og guttene selv forholdt seg ulikt til rollen som elev. Guttene hadde lettere for å gi uttrykk for protest. Selv om oppmerksomheten kanskje i utgangspunktet var negativ, mente forskerne at det bidro til at guttene i større grad ble betraktet som enkeltindivider. Jentene, som var mer tilbakeholdne, fremsto derimot mer anonyme, og ble derfor de i større grad behandlet som gruppe, eller bipersoner, i klasserommet. Dette på tross av at jentene kanskje var de flittigste i klassen (Nielsen 2000), at jentene siden 1960-tallet har vist seg å få bedre karakterer enn guttene (Öhrn, 2000). Med oppdagelsen av at skolen ikke var like kjønnsnøytral som man hadde trodd, fulgte spørsmålet om hvordan denne trenden kunne snus. Hvordan kunne man legge til rette for en likestillingspedagogikk, som kunne bidra til å bryte på kjønnskjevheten i skolen?

Svarene som ble gitt på dette spørsmålet, hang sammen med diskusjonen om hvorvidt likestilling betydde likhet eller forskjell. I samsvar med synet på likestilling i resten av samfunnet på 1970-tallet, ble svaret på likestillingsutfordringen knyttet opp mot idealet om *likhet*. Likestillingskravene som først gjorde seg gjeldende i skolen bar preg av at man ønsket å påvirke samfunnet i retning av en likere fordeling av kvinner og menn i yrke og utdanning. Særlig gjaldt det å få kvinner inn i maktposisjoner hvor menn dominerte (Krokan, 2000). Likestillingsstrategien som dominerte i skolen på denne tiden henvendte seg først og fremst til jentene, fordi det var dem man ønsket å motivere. Nielsen beskriver likestillingspedagogikken i denne perioden som en "jentekompensatorisk pedagogikk". Målet var først og fremst å få det tradisjonelle faglige innholdet til å framtre mer interessant for jentene, som noe de kunne kjenne seg igjen i (Nielsen 2000). Etter hvert som forskjellsperspektivet begynte å gjøre seg gjeldende, måtte også den pedagogiske tilnærmingen man hadde hatt til likestilling, revurderes. Var det virkelig en rettferdig strategi at jentene skulle motiveres til å bli *likere* guttene, og det under påskudd av at de skulle motiveres til å ta del i en kultur og et samfunn definert av og for menn? At jentene representerte noe annet enn det som kom frem i de tilsynelatende objektive beskrivelsene som man nå mente i virkeligheten beskrev guttenes virkelighet, skulle bli det dominerende fokus på 1980-tallet (Imsen, 2000a).

Med forskjellsperspektivet på likestilling, har vi sett at det også fulgte en mer fundamental kritikk av at historien var skrevet av og for menn. Denne kritikken skulle også gjøre seg gjeldende i skolen, ved at man nå stilte spørsmål ved om ikke skolens dannelsesideal, med sine røtter tilbake til opplysningsfilosofenes kjønnskritiske tankegods, faktisk var med på å diskriminere jentene. En viktig representant for denne kritikken var den amerikanske psykologen Carol Gilligan. Særlig er Gilligan kjent for sitt oppgjør med psykologen Lawrence Kohlbergs stadieteori for morals utvikling. I tråd med Kants teorier om rasjonalitet, vurderte også Kohlberg i sin teori det rasjonelle autonome individ som det høyeste moralske stadiet (Biesta, 2006). Gilligan kritiserte Kohlberg for ikke å se at jentenes måte å løse moralske problemer ikke måtte forstås som at jentene befant seg på et lavere stadium enn guttene, hvilket Kohlberg hadde ment. Gilligan mente jentene var like intelligente som guttene, men at de hadde en annen og mer relasjonell tilnærming til de moralske dilemmaene. Gilligan mente Kohlberg ikke hadde oppfattet dette, fordi han utelukkende hadde sett etter én bestemt måte å tenke på (Gilligan, 1982). Gilligans kritikk retter seg derfor mot Kohlberg, men også mot en utdanningstradisjon, som med røtter i opplysningstidens tenkning, fortsatt

anså rasjonalitet som høyeste ideal. Med forskjellsfeministenes briller, ble det klart at med den jentekompensatoriske pedagogikken, hadde man i virkeligheten prøvd å presse jentene inn i denne mannlige definerte kulturen og tenkemåten, noe som nå ble betraktet diskriminerende overfor jentene. Likestillingsidealet måtte heller være at jentenes kultur, for eksempel deres mer relasjonelle måte å løse moralske spørsmål på (Gilligan), måtte betraktes *likeverdig* med guttenes. En slik likestillingsstrategi skulle vi også få i skolen, i følge Nielsen. I stedet for å motivere jentene til å bli som guttene, ble likestillingsstrategien nå å i møtekomme jentene, gjennom en "jentevennlig pedagogikk" som «oppvurdert[e] jentenes spesielle verdiorientering», og som snarere enn å få jentene til å ta del i guttenes kultur, «siktet mot å feminisere skolens innhold» (Nielsen, 2000, p. 64).

Kritikken som ble rettet mot skolens danningsideal, handlet imidlertid ikke bare om å forklare hvorfor jentene gjerne ble vurdert som mindre moralske eller intelligente enn guttene. Det at skolens danningsideal var formet etter mannlig tankegods, hadde også bidratt til at det oppsto et skjevt bilde av idealet av den dannede person, mente den amerikanske filosofen Jane Roland Martin (Martin, 1994). Hun mente viktige kunnskaper og erfaringer som tradisjonelt hadde tilhørt kvinners hverdag, var mangelvare både i pedagogisk filosofi og i bildet av den dannede person. Spesielt fremhevet Martin kunnskap knyttet til omsorg og reproduksjon. Ved at mannlige normer måtte forstås å være implisitte i begreper og teorier i pedagogisk filosofi, hadde man fått en devaluering av kvinner og nedgradering av deres tradisjonelle kunnskaper og erfaringer. Mangelen på innsikt i kvinners erfaringsverden i de pedagogiske teoriene, gjorde at videreføringen av denne kunnskapen ble overlatt til tilfeldighetene eller den uformelle sosialiseringen. Det at kvinners kunnskaper ikke var inkludert i pedagogisk filosofi, måtte forstås som en viktig grunn til videreføringen av patriarkatet, mente Martin. "(...) [A]s long as there is no epistemological equality for women in philosophy of education, that discipline will serve patriarchal policy, albeit unintentionally" (Martin, 1994, p. 46). En viktig konsekvens av devalueringen av kvinners tradisjonelle kunnskap, var at guttene ikke fikk utdanning i denne kunnskapen. Dette måtte forstås som en viktig grunn til at den tradisjonelle kjønnsdelte arbeidsdelingen ble opprettholdt, samt til videreføringen av patriarkatet. Martin argumenterte derfor for et nytt danningsideal, et ideal som *også* inkluderte tradisjonelt kvinnelige erfaringer, og som skulle gjelde for *begge* kjønn (Martin, 1994).

Martin representerer altså et forskjellsperspektiv hvor likestilling forstås som likeverd mellom menns og kvinners kunnskaper og erfaringer, ved at begge må inkluderes i det pedagogiske idealet. Hun kan også forstås som del av synliggjøringsprosjektet, fordi hun ønsket å inkludere kvinners tradisjonelle erfaringer og kompetanser på et felt der hun mente disse var mangelvare, altså i den pedagogiske filosofien. Det at hun argumenterte for å utvide skolens danningsideal til *også* å inkludere kvinners erfaringsverden, gjør imidlertid at Martin representerer et forskjellsperspektiv på likestilling i skolen, som går utover den forhenværende strategien, hvor man hadde ønsket å imøtekomme jentenes behov. Likestilling forstått som å bli kvitt patriarkatet, handlet altså, i følge Martin, ikke bare om å oppvurdere kvinnene og deres erfaringsverden, men innebar faktisk at begge kjønn, lærte *begge typer* kompetanse i skolen. En lignende forståelse skulle også dukke opp i en norsk kontekst, ved at den jentekompensatoriske pedagogikken etter hvert skulle avløses av en "likeverdsfremmende pedagogikk", basert på et likestillingsideal der både menn og kvinner skulle lære kompetanse som tidligere var kjønnsdelt (Nielsen 2000).

2.4 Oppsummering så langt

Som vi har sett, har de to bølgene med likestillingskamp brakt med seg ulike forståelser av likestillingsidealet. Likestilling har blitt forstått knyttet til kvinners ønske om myndiggjøring og om å anerkjennes som like fornuftige som menn, om retten og muligheten til å delta i samfunn og offentlighet. Likestilling har blitt forstått som en kamp mot uendelige lange og tunge arbeidsdager, mot urettferdig lav kvinnelønn og en kvinnediskriminerende arbeiderbevegelse. Vi kan derfor se at likestillingskampen har blitt forstått som ønske om tilgang til jobb, men også om fri fra jobb. Den har vært uttrykt som kvinners krav om å være med å bestemme, om økonomiske frigjøring, eller uttrykt som ønske om å få hverdagen og livets mange forpliktelser til å gå i hop. Likestilling har blitt forstått som frigjøring fra kjønnsdiskriminerende normer og patriarkalske strukturer, samt uttrykt som retten til å bestemme over egen kropp og seksualitet. Ønsket om likestilling har blitt forstått som krav om fordeling av hjemmets forpliktelser, både med far og stat, og det har vært uttrykt gjennom krav om å heve statusen til kvinners tradisjonelle arbeid.

Selv om likestillingsidealet i denne perioden har blitt tolket på ulike måter, har de imidlertid alle vært rettet mot å rette opp i skjevheten i et bestemt forhold, nemlig forholdet mellom kvinner og menn. Det store gjennomgangstema har vært hvorvidt likestilling mellom kvinner og menn skulle forstås som likhet, altså at kjønnsforskjellen ble betraktet som irrelevant, eller likeverd, og dermed at kjønnsforskjellen ble betraktet som relevant. Dette har ført til ulike likestillingsstrategier – strategier som vi har sett faktisk har vært i konflikt med hverandre.

Når jeg nå velger å avslutte denne delen av den historiske gjennomgangen med Martins perspektiv og argumentet for en *likeverdsfremmende* pedagogikk i skolen, er det ikke bare på grunn av dens historiske interesse. Det er også interessant fordi jeg mener dette perspektivet, muligens også kan leses som et lite frampek på veien likestillingsbegrepet skulle ta videre. For, hva slags likestillingsideal uttrykker egentlig en likeverdsfremmende pedagogikk hvor målet er at begge kjønn skal lære kunnskaper som det tradisjonelt har vært knyttet kjønns spesifikk assosiasjoner til? Tatt i betraktning den tradisjonen Martin befant seg i, var nok det viktigste for henne å understreke likeverdsperspektivet mellom de to kjønn. Det umiddelbare likestillingsidealet hennes forstås dermed dithen at hun ønsket at de to ulike kulturene skulle få likeverdig status. Spørsmålet er imidlertid om kravet om at både kvinnelig og mannlig kultur og erfaring må være tilgjengelig for både jentene og gutter, også *kan* leses som uttrykk for et annet likestillingsideal, særlig ved tanke på at vi her har å gjøre med et pedagogisk likestillingsideal. For vil ikke konsekvensen av en slik strategi, *kunne* være en mulig kultur der de to kategoriene kategoriseres eller blandes på nye måter, slik at vi kanskje til og med kan ane en mulig utvisking av de to kjønnskategoriene? Kan vi, allerede her, ane kimen til hvilken vei diskusjonen om kjønn og likestilling skulle ta fremover?

Mot slutten av andre likestillingsbølge dukket nye perspektiver opp. Med disse skulle også den likeverdsfremmende strategien møte kritikk. Med nye perspektiver fulgte nye spørsmål, noe som vitnet om at striden om likestillingskampens forståelse av begrepet "forskjell" var langt mer innfløkt enn spørsmålet om hvorvidt forskjellen mellom kvinner og menn skulle betraktes som relevant eller ikke. I neste del av dette kapitlet om likestillingsbegrepets utvikling, vil jeg forsøke å skissere noen sentrale utviklingstrekk som jeg mener illustrerer dette, nemlig at likestillingsbegrepet faktisk var i ferd med å bevege seg mot en ny forståelse av begrepet "forskjell" – en utvikling som vi skal se nødvendigvis også måtte få konsekvenser for forståelsen av likestilling.

2.5 Mot en ny forskjellskategori

Utover på 1980- og 90-tallet beveget kvinne- og kjønnsforskningen seg gradvis over i en mer kritisk retning overfor de store teoriene, som særlig på 1970-tallet hadde blitt utviklet med ønske om å forklare kvinneundertrykkelsen (Jaggar, 2008). Kritikerne hevdet teoriene hadde tatt utgangspunkt i altfor statiske og universelle beskrivelser av kjønnsrollene (Solbrække & Aarseth, 2006, p. 70) (Jaggar, 2008). Kvinnekulturperspektivet, som hadde ønsket å fremheve "kvinnens kultur", ble nå kritisert for selv å skape en norm for hva "ekte kvinner" var. Flere gav etter hvert uttrykk for at de opplevde at de ikke passet inn i den generelle beskrivelsen feminismen presenterte av kvinnene. Lesbiske kvinner og kvinner som ikke ønsket familie og barn, problematiserte for eksempel opphøyningen av morsrollen som kvinnekulturperspektivet hadde frontet. Kunne man ikke være "ekte" kvinne, uten å være mor? (Jaggar, 2008). Kvinnekategorien ble dessuten ikke bare kritisert for å være smal. Det generelle kvinnebildet, ble også kritisert for å være basert på en virkelighetsbeskrivelse tilpasset hvite, vestlige og heterofile kvinner fra middelklassen (hooks, 1984). Mange kvinner kjente seg ikke igjen, verken i feminismens beskrivelser, eller frigjøringsprosjekt, og de mente feminismen i virkeligheten kun snakket for en privilegert gruppe kvinner. Feministiske retninger som for eksempel "black feminism" og "postcolonial feminism", mente feminismen måtte bli mer inkluderende, skulle den være frigjøringsprosjekt for alle kvinner (for eksempel (hooks, 1984)). Fokuset man hadde hatt på likestillingen som et spørsmål om forholdet mellom to kategorier, "kvinner" og "menn", hadde samtidig ført til teorier og analyser var blitt basert på en altfor generalisert og unyansert forståelse av hvordan landskapet virkelig så ut. Fokuset på forskjellen mellom kvinner og menn, hadde gjort at man ikke hadde tatt tilfredsstillende høyde for at det kanskje fantes like viktige forskjeller innad i de to kategoriene, som det måtte tas høyde for når det gjaldt å avdekke diskriminering og undertrykkelse (Scott, 1988).

Generaliseringskritikken vitnet altså om at de kategoriene og forklaringene man hadde, ikke klarte å fange opp den diskrimineringen som faktisk fantes, i tillegg til at den uttrykte krav om at likestillingstenkningen måtte bli mer inkluderende. Men, hvordan skulle man gå frem for å analysere diskriminering når man ikke kunne basere analysene på generelle teorier og forklaringer? Dette spørsmålet skulle få mye oppmerksomhet i debattene som fulgte. Det ble

snart klart at ulike kategorier, som klasse, hudfarge og seksualitet, måtte forstås som avgjørende faktorer for å forstå mangfoldet blant kvinners ulikt opplevde diskriminerings-situasjoner (hooks, 1984). Men kunne man analysere situasjonen som den enkelte eller som enkelte grupper opplevde ut i fra disse kategoriene, og på bakgrunn av det konkludere med at de var dobbelt eller trippelt undertrykt, avhengig av hvilke kategorier de tilhørte? Ville man dermed kunne få et bilde av hvordan ulike grupper kvinner kanskje trengte å få innfridd flere krav? Etter hvert som kompleksiteten i diskrimineringsbildet ble mer fremtredende gjennom debatten, ble det klart at en slik løsning var altfor enkel. Jaggar peker for eksempel på hvordan mange svarte kvinner følte at de måtte ta unødvendige valg mellom kategoriene "svart", "arbeiderklasse" og "kvinne", og dermed risikere ikke å oppleve tilhørighet i noen av dem. Det ble derfor klart at i forsøk på å analysere diskriminering, måtte man ta høyde for at ulike kombinasjoner av diskriminering gjorde at "den opplevde situasjonen" ble oppfattet kvalitativt forskjellig (Jaggar, 2008).

Det at man ikke lenger kunne basere diskrimineringsanalysene på generelle forklaringer og teorier, men snarere måtte "skreddersy" analysen for hver enkel diskrimineringssituasjon, skapte imidlertid ikke bare utfordringer hva gjaldt det å avdekke diskriminering. Som vi har sett, har jo nettopp den analysen man har hatt av situasjonen hengt sammen med både ideal, gap, situasjonsforklaring og fremstillingen av likestillingskrav. Det at man ikke lenger kunne generalisere over situasjonen, betydde jo at heller ikke de andre elementene kunne generaliseres over. Mens likestillingskampen tidligere langt på vei var forstått som et felles prosjekt med et felles ideal, hvor man hadde tatt utgangspunkt i felles situasjonsbeskrivelse for kvinnene, hadde man samtidig muliggjort en felles forklaring på hvorfor gapet fantes og dermed kunnet fronte felles krav. Den opplagte fordel av dette, var graden av gjennomslagskraft dette førte med seg. Kampen for stemmerett for kvinner, baserte seg for eksempel på et slikt fellesskap mellom kvinner. Et annet eksempel som kan illustrere viktigheten av et slikt kvinnefellesskap, var kampen mot den private volden mot kvinner, som hadde sin storhetstid på 1970-tallet, under slagordet "det private er politisk". Ved å fronte samhold og fellesskap mellom kvinnene, og vise til at dette var undertrykkelse satt i system mot kvinnene som gruppe fra menn som gruppe, ble undertrykkelsen forstått som noe som gikk utover det enkelte tilfellet, og man lyktes derfor i å ta tak i en vanskelig likestillingsutfordring. Etter generaliseringskritikken ser vi altså at det ikke bare ble vanskeligere å forstå og avdekke diskriminering. Det ble faktisk også vanskeligere både å

skissere felles likestillingsideal og fremme felles krav. Spørsmålet var om det overhodet var mulig, eller om det egentlig var ønskelig?

I beskrivelsene av det som kan tyde på en utvikling mot en ny forståelse av forskjell, kan det være verdt å dvele litt ved en annen dimensjon som kjennetegnet perioden. Det var nemlig ikke bare i forhold til å avdekke diskriminering og fremme likestilling at ideen om fellesskap skulle utfordres. Mot slutten av hundreåret skulle likhetstenkningen, som hadde dominert politikken og velferdsstatsepoken i etterkrigstiden, utfordres av et stadig større fokus på individualitet. Flere mente det sosialdemokratiske fellesskapsprosjektet hadde skåret alle over en kam, og at det derfor ikke hadde vært i stand til å ta tilstrekkelig hensyn til hvert enkelt individs ønske om "å skape seg selv" (Thuen, 2008). Godt hjulpet av et politisk ideologisk skifte i retning «New Labour», der nyliberalistisk markedstenkning blåste nye ideer inn over de gamle arbeiderpartiene i Nord- Europa, ble likhet nå av mange betraktet som en motsetning til frihet. Pendelen svingte mot at frihet i større grad ble forstått, nettopp som muligheten til å skape sitt eget liv og sin egen identitet, basert på en rekke valg det sen- eller postmoderne samfunnet hadde å by på. Utviklingen av et mer kritisk syn på 1970-tallets likestillingskamp, preget av fellesskap og likhet, til fordel for en forståelse av likestilling der forskjell og individualitet ble mer vektlagt, kan nok også forstås i lys av den nye diskursen om at man gjennom de valgene man tok, selv skapte sitt eget liv. I stedet for å fronte samhold og fellesskap mot en felles "fiende", ønsket mange unge kvinner utover mot 1990-tallet å ta et oppgjør med mødregenerasjonens argumentasjon om undertrykkelse og felles frigjøring. Den nye generasjonens unge kvinner ønsket ikke å se på seg selv som undertrykte men tok i stedet til orde for at de selv hadde valgt å pynte seg med trange skjørt og høye hæler, deres formødre hadde ønsket å frigjøre seg fra. Bakgrunnsbildet her må imidlertid også sees i lys av at samfunnet hadde gjennomgått en relativt stor endring på bare få generasjoner, takket være de to bølgene med likestilling. Den nye generasjonen vokste nå opp vel vitende om at likestilling var noe som hadde blitt kjempet frem av deres mødre og bestemødre, og hadde gjort at kvinner og menn nå var mer likestilte enn aldri før. Med dette budskapet kombinert med mangelen på en klar likestillingsagenda for den nye generasjonen, er det kanskje ikke så rart at holdningen mange hadde til likestilling ble endret. I stedet for å betrakte det som et felles frigjøringsprosjekt vi var på vei mot, ble likestilling av mange nå sett på som en selvfølge (Cathrine Holst, 2002)

Mens de tre arenaene politikk, aktivisme og akademia, på 1970-tallet hadde hatt tett samarbeid ved at mange av de samme kvinnene hadde frontet likestillingssaken på flere arenaer, skulle disse nå skille lag. Til forskjell fra tidligere, hadde likestillingssaken blitt betraktelig mer integrert i formell politikk. At likestilling i større grad var blitt et spørsmål inkludert i den politiske agendaen, kan vi kanskje tenke oss bidro til å forsterke inntrykket mange hadde av at likestilling ikke var noe som angikk dem. Det var først og fremst et spørsmål politikerne tok seg av, på lik linje med andre spørsmål som for eksempel driften av skole, sykehus eller finans. Selv om likestilling av mange ble betraktet som en selvfølge, var ikke alle enig. For unge feminister mot slutten av 1990-tallet ble det nettopp et viktig prosjekt å avsløre denne "likestillingsmyten". De unge feministene ønsket å vise at undertrykkende normer og strukturer fortsatt hadde stor definisjonsmakt over oss. Den nye generasjonen handlet imidlertid i et ganske annet landskap enn generasjonen før dem, et landskap hvor et felles likestillingsprosjekt vanskeligere lot seg definere, og hvor generalisering vanskelig lot seg gjøre. Tidstypisk nok skulle derfor den politiske aktivismen komme til uttrykk på en litt annen måte, og gjennom et litt annet format enn de politiske demonstrasjonstogene, flyers'ene og slagordene til 1970-tallets feministiske aktivister. Gode eksempler på dette, er den svenske novellesamlingen "Fittstim" (Norrman Skugge, Olsson, & Zilg, 1999) og norske "Råtekst" (Vaagland & Solheim, 1999), som begge kom på slutten av 1990-tallet. Her skulle unge feminister gjennom kortere historier og noveller basert på egne, personlige opplevelser, fortelle hvordan de opplevde diskriminering, og dermed sette ord på hva feminisme og likestilling handlet om for den nye generasjonen.

I akademia inspirerte forskjellstenkningen store deler av kjønnsdebatten over i en annen retning enn likestilling. Etter hvert som innflytelse fra fransk poststrukturalisme og postmoderne teori ble mer utbredt, begynte flere å la seg inspirere til å stille spørsmål ved fundamentale sider ved vår moderne virkelighetsoppfatning. Fra 1990-tallet nådde denne innflytelsen kjønnsforskningsfeltet, og man fikk det som i ettertid har blitt kalt "den postmoderne vendingen" (Catherine Holst, 2010). Avsparket for denne vendingen kom da Judith Butler gav ut boka *Gender Trouble* (Butler, 2006) i 1990. Butler lanserte her en radikalt ny måte å forstå kjønn som for alvor skulle flytte fokus fra spørsmålet om hvorvidt likestilling betydde likhet eller forskjell mellom kvinner og menn. Verken likhets- eller forskjellsfeministene hadde stilt spørsmål ved kategorien biologisk kjønn. Som vi har sett, hadde faktisk feminister helt tilbake til opplysningstiden, i likestillingens navn bevisst ønsket

å skille det biologiske kjønn fra politisk eller sosialt kjønn. De kunne da argumentere for at kvinner ikke var underlegne eller ulike menn, selv om de hadde et annet biologisk kjønn. Dette skillet kritiserte Butler. Inspirert av poststrukturalistisk teori, argumenterte hun for at i likhet med sosialt kjønn, ville også biologisk kjønn være formet av diskursive praksiser (Jegerstedt, 2008). Man kunne ikke anta at det biologiske kjønn var noe som eksisterte forut for det sosiale kjønn, fordi det biologiske kjønn allerede var sosialt. Butlers perspektiv innebar altså en forståelse der ikke bare sosialt kjønn, men også biologisk kjønn måtte forstås å være et historisk og dermed foranderlig fenomen (Jegerstedt, 2008). Det mest radikale bidraget Butler kom med, var imidlertid en ny måte å se forholdet mellom kjønn og kropp, hvor disse ble koblet fra hverandre. "Kjønn" måtte ikke betraktes som noe vi hadde eller var, men noe vi *gjorde*. Som kjønnete vesener, fantes det imidlertid ulike normer og forventninger til oss. Disse satte klare begrensninger for hvordan vi kunne *gjøre* kjønn. Særlig rettet Butler kritikk mot *heteronormen*, som hun mente preget samfunnet, og som hun faktisk mente feminismen, med sitt fokus på forskjeller og motsetninger mellom de to kategoriene kvinner og menn, hadde bidratt til å opprettholde (Butler, 2006; Jegerstedt, 2008). Det nye teoretiske rammeverket, hvor kjønn i større grad ble oppfattet som noe man først og fremst *gjorde*, åpnet for helt nye teoretiske muligheter til å forstå kjønn og kropp løsrevete fra de sosiale kjønnskategoriene. Flere kjønnteoretiker skulle, som Butler, la seg fascinere av disse nye analytiske verktøyene. Det utviklet seg for eksempel en helt egen teoretisk retning kalt *Queer*-teori, som mange fortsatt sverger til. Perspektivet vakte dessuten også politisk interesse. For mange, som ikke hadde funnet seg til rette i de tidligere generaliseringene, fremstod både kritikken av heteronormen, og muligheten for å skape seg en kjønnsidentitet på tvers av rådende kategorier frigjørende, noe utviklingen av den politiske *Queer*-bevegelsen er et eksempel på.

De nye perspektivene skulle også få innflytelse i skolen. Med utviklingen av generaliseringskritikken ble det også her klart at kjønn ikke lenger kunne forstås som enhetlige kategorier og at de måtte forstås å variere med kontekst (Öhrn, 2002). At individperspektivet hadde blitt mer fremtredende ser vi dessuten også eksempel på i Öhrns beskrivelser av hvordan forskerblikket hadde forskjøvet seg. Mens man på 1960-tallet hadde vært opptatt av hvordan sosiale normer og strukturer diskriminerte jentene, hadde fokuset på 1990-tallet flyttet seg til å beskrive kjønn som uttrykk for elevenes individuelle valg (Öhrn, 2002). Det nye fokuset på forskjell og mangfold, bidro dessuten til et nytt blikk på hvordan

man tidligere hadde forstått likestilling i skolen. Nå ble det klart at alle de tre nevnte likestillingsstrategiene i skolen, hadde tatt kjønn for gitt. Følgelig hadde alle endringsprosjektene, inkludert den likeverdsfremmende pedagogikken, vært basert på et tradisjonelt kjønnssystem, hvor noe ble betraktet mannlig og noe kvinnelig. Det ironiske som ble synlig nå, skriver Nielsen, er at fordi de ulike perspektivene hadde hatt en så klar agenda om å stokke om på kjønnsrollene, hadde de faktisk hatt en tendens til enten å overdrive eller underdrive kjønn, og dermed kanskje i ekstra grad synliggjort de to kategoriene (Nielsen, 2000).

2.5.1 "Dobbeltblikk"?

Mens likestillingsdiskusjonen tidligere hadde stått om hvorvidt forskjellen mellom kvinner og menn skulle betraktes som relevant eller irrelevant i utformingen av likestillingsstrategier, fikk nå "forskjell" en ganske annen betydning. Med kritikken av generaliseringer, det økte fokuset på individuelle forskjeller og de nye radikale perspektivene på kjønn og kropp, ble nå mangfold og forskjell fremhevet. Både innad og på tvers av de to kategoriene, hadde det blitt klart at det fantes forskjeller som måtte tas hensyn til, både i forhold til diskriminering, men også i forhold til at de to kategoriene man tidligere hadde forhold seg til, kunne oppleves å være begrensende. På den ene siden åpnet avvisningen og problematiseringen av kategorier og generaliseringer for en ny og spennende mulighet. Kanskje særlig skulle de nye postmoderne tilnærmingene til kjønn og kropp, åpne for et mulig etterlenget større repertoar å spille på, i forhold til hva slags kjønn, kropp eller identitet man ønsket å knytte seg til. Stikkordet for slike mer radikale tilnærminger ble dermed en radikal forståelse av åpenhet. Problemet var imidlertid at denne åpenheten kanskje ikke var like godt egnet som strategi for det andre poenget kritikerne av generaliseringene hadde trukket frem. På den andre siden kom det jo frem at de generaliserte kategoriene ikke hadde vært gode og nyanserte nok til å fange opp all den *kvalitativt ulike* diskrimineringen som faktisk fantes innad, og kanskje også på tvers av kategoriene. Selv om åpenhet, mangfold og forskjell, kanskje fremstår ideelt i teorien kan et slikt perspektiv faktisk risikerer å gjøre vondt verre, skriver Nielsen. Problemet med altfor stor grad av åpenhet, er at vi risikerer at vi ikke ser de sosiale mekanismene som diskriminerer. Vi risikerer altså at vi stedet for å fremme mangfold og forskjell, gjør oss blinde for det som måtte være av diskriminering (Nilsen 2000). De nye

forskjellsperspektivene skulle altså utfordre forståelsen man hadde av likestilling. Hvordan kunne man imøtekomme begge disse kravene? Hvordan kunne likestillingsidealet forstås nå?

Selv om generaliseringer kanskje er problematisk og vi må ta hensyn til forskjell, må vi ikke helt måtte miste blikket for kjønns kategorier og andre sosiale kategorier som diskriminerer, skriver Nielsen. Vi må synliggjøre kjønn, men ikke overdrive. Vi må vise åpenhet, men ikke så mye at vi mister blikket for de sosiale mekanismene som diskriminerer.

Noen ganger er det en styrke for jentene å definere seg som jenter, utsatt for samme type usynliggjøring og marginalisering. Andre ganger vil det være en begrensning for deres utviklingsmuligheter å bli sett og definert i kraft av deres kjønn. Vi er derfor nødt til å synliggjøre kjønn – og samtidig ikke overdrive det. Et dobbeltblikk av forskjell og likhet er nødvendig (Nielsen, 2000, p. 65)

Kanskje et "dobbeltblikk" av likhet og forskjell kan være løsningen?

2.6 Oppsummering

Som vi har sett har "likestilling" fremstått som et uttalt ideal vel så lenge som tanken om demokrati og "likhet" har vært på dagsorden. Likestillingskravene som har blitt fremmet har hatt en viktig og korregerende effekt på diskriminerende sider ved samfunnet, og kanskje særlig har det hatt betydning for kvinnes stilling. Gjennomgangen av likestillingsbegrepets utvikling har vist at likestilling langt fra kan forstås som et statisk begrep. Likestilling må snarere forstås som et begrep i endring og utvikling, tett knyttet opp mot historisk situasjon og kontekst. Det betyr også at hva som til enhver tid har blitt satt opp som likestillingsideal, ikke kan forstås uavhengig av dette.

Som vi har sett har forkjempere for likestilling ikke *bare* rettet kritikk mot det de har oppfattet som et diskriminerende samfunn og likhetsideal. Også mot likestillingsbegrepet selv, har det vært rettet kritikk, en kritikk som dermed har vært sentral i utviklingen av begrepet. Sentrale nøkler i denne kritikkutvekslingen, og dermed også sentrale nøkler for oss hva gjelder å gripe hva som til enhver tid har vært lagt i idealet og hvordan det har utviklet seg, er de to begrepene "likhet" og "forskjell". Alle idealformuleringene vi har sett, har på en eller annen

måte måttet ta stilling til disse to begrepene. Gjennom første og andre likestillingsbølge ble den sentrale diskusjonen nettopp hvorvidt likestillingsidealet først og fremst skulle knyttes til en ønsket likhet eller en ønsket forskjell i formuleringen av den ideelle likestilling mellom kvinner og menn. De to ulike synspunktene vitnet dermed om to ulike forståelser av likestillingsidealet, henholdsvis *likhet* og *likeverd*, mellom de to kjønnskategoriene. Med generaliseringskritikken, individfokuset og diskusjonen om kjønn, fulgte imidlertid ikke bare et oppgjør med den tidligere forståelsen av likestilling som et spørsmål omhandlende to kjente kategorier. De vitner også om en utvikling i retning av en ny forståelse av den ene av de to nøklene vi ser likestillingsbegrepet er avhengig av, nemlig kategorien "forskjell", hvor likestillingsbegrepets forståelse av forskjell faktisk potensielt sett skal kunne favne alle. Spørsmålet er imidlertid hvordan "likheten", eller likestillingensidealet nå kan forstås? Nielsen foreslår at vi har et dobbeltblikk på likhet og forskjell i vår forståelse av likestilling. Er det det en god strategi? Kan det tenkes at det finnes andre mulige tilnærminger til et slikt likestillingsbegrep? Det skal jeg se om ikke Gert Biestas danningsteori kan hjelpe oss med.

3 Danning i Gert Biestas forståelse

3.1 Danningsbegrepet

Danningsbegrepet må først og fremst forstås knyttet til en over 200 år gammel tradisjon eller begrephistorie. Begrepet har riktignok røtter enda lenger tilbake, og kan spores tilbake både til den greske antikkens *Paideia*, og en religiøs førmoderne forståelse av begrepet knyttet til det å dannes i Guds bilde (Straume, 2013). Det er imidlertid vanlig å knytte en mer politisk og frigjørende betydning til begrepet fra opplysningstiden og starten på den moderne periode. I opplysningstiden ble danning knyttet til opplysning, fornuft og autonomi. Gjennom oppdragelse og danning skulle man nå opplysning, og med det bli et fornuftig, fritt, autonomt, og myndig menneske. I følge Kant var dette idealet i tråd med menneskets egentlige bestemmelse, men det måtte vekkes til live gjennom oppdragelsen. Målet var altså i følge Kant, at menneskene skulle dannes til frihet, forstått som mot til å tenke selv uten en annens ledelse (Kant, 1992). Som resultat av opplysningstanken om at demokratiet trenger fornuftige, autonome og selvtenkende mennesker, har danning derfor gjerne blitt knyttet til selvdanning (Korsgaard & Løvlie, 2011).

Danning er tosidig ved at det på samme tid betegner både en prosess og et innhold (Straume 2013). Danning handler om å bli subjekt i en kultur. Tilknytningen til kultur er derfor en viktig side ved danningsbegrepet (Straume, 2013). Dette betyr at innholdet i begrepet vil nødvendigvis vil være i endring i tråd med kulturelle endringer. Gustavsen skriver for eksempel at danning ikke kan være det samme fra den ene epoke til den annen, og uavhengig av historiske forandringer (Gustavsson, 1998). Selv om danningsbegrepet er tett knyttet opp mot kultur, er det viktig å merke seg at danning må forstås som noe annet enn sosialisering. Til forskjell fra sosialisering som gjerne skjer enten vi vil det eller ei, forutsetter danning «en viss grad av medvirkning, intensjon og anstrengelse fra den som dannes» (Straume 2013, s.20). Danningen må på en eller annen måte forstås å være retningsbestemt. Her er det imidlertid viktig å presisere at danning også skiller seg fra to andre nærliggende begreper som jo begge må sies å antyde retning, nemlig oppdragelse og utdanning. Til forskjell fra oppdragelse, som gjerne forstås å være en bevisst påvirkning fra de voksne overfor barna, forstås danning å være en mer «en personlig tilegnelse av verden» (Straume 2013, s.20). Til

forskjell fra utdanning som gjerne forstås å ha en eller annen formell avslutning(Steinsholt & Dobson, 2011), må danning forstås å være åpent og potensielt uendelig.

Den senere tid, har flere større utgivelser som omhandler "danning" dukket opp. Eksempler på dette er Straume (2013), Slagstad, Korsgaard, & Løvlie(2011), Steinsholt & Dobson (Steinsholt & Dobson, 2011), Klafki (2011) og Gustavsson(1998), for å nevne noen. Gert Biestas *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future* fra 2006, mener jeg også må kunne betraktes som en nyere danningsteori. Denne skal jeg se nærmere på her.

Utdanningens språk

3.1.1 Det nye språket om læring

I løpet av de siste to tiårene mener Biesta et nytt språk om læring, i stor grad har overtatt for språket om utdanning. Med det nye språket om læring har sentrale pedagogiske begreper endret innhold, mener Biesta. Undervisning forstås som "støtte til", eller "tilrettelegging for" læring. Utdanning har blitt redefinert til å bety "sørge for læringsmuligheter" eller "læringserfaringer", og elever og studenter betraktes som "lærende" (s.15)¹. Det nye språket om læring, presiserer han, må ikke forstås som resultatet av en bestemt prosess eller underliggende agenda, men må forstås som resultat av en kombinasjon av en rekke ulike, dels også motstridende bevegelser og utviklinger. Felles for dem alle, er et sterkt fokus på læringsbegrepet, fremfor begrepet utdanning. En slik utvikling, mener Biesta er fremveksten av nye læringsteorier, særlig kognitivistiske og sosiokulturelle perspektiver. Med disse, mener Biesta har tanken om hvordan læring foregår blitt utfordret. Ved å fokusere på hvordan kunnskap og forståelse aktivt konstrueres av "den lærende", og at dette gjerne skjer i samarbeid med andre lærende, har man fått et fokusskifte fra lærerens til den lærendes aktiviteter. Følgelig har læringsbegrepet har dermed fått en mer sentral rolle. En annen utvikling Biesta mener har bidratt til å fremme det nye språket, er innflytelse fra postmoderne

¹ Med få unntak, vil alle referanser i dette kapitlet være fra Biestas bok *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future* (2006). Jeg har derfor stort sett kun referert med sidetall, med unntak av ved sitater og der dette kan være uklart.

perspektiver. Med den postmoderne kritikken av sannhet og universalitet, har det også blitt reist spørsmål av fundamental art mot selve utdanningsprosjektet, og hvorvidt dette først og fremst må forstås som et moderne prosjekt, tett forbundet med arven fra opplysningstiden. Den postmoderne tvil har dermed også blitt rettet mot den moderne form for utdanning, og kanskje spesielt, sier Biesta, med hensyn til ideen om at lærere kan befri og frigjøre deres elever gjennom rasjonalitet og kritisk tenkning. Med utdanningens "død", er dermed kanskje bare læring igjen? En tredje utvikling han peker på, er det han kaller den "stille eksplosjon" av voksenlæring. Det nye språket om læring er dessuten ikke bare resultat av teoretiske og konseptuelle endringer, hevder han. Stadig flere bruker nå tid og penger på ulike former for læring, som gjerne er av uformell karakter. Biesta mener dette ofte gjenspeiler en eller annen form for ønske om selvhjelp eller selvutvikling, og som bidrar til at dette gjerne er en form for læring som er svært individualistisk i form og innhold. Dermed passer det læringsbegrepet godt. Selv om Biesta mener alle de nevnte bevegelsene også har bidratt med viktige perspektiver, for eksempel i forhold til å stille spørsmål ved autoritære strukturer og praksiser, samt vektlagt fleksibilitet, er Biesta ikke spesielt positiv til dette nye læringsspråket. Hovedgrunnen til det, er at han mener det har fått uheldige konsekvenser for hvordan vi forstår utdanning. Biestas skepsis mot det nye læringsspråket kommer særlig tydelig frem i kritikken han retter mot den fjerde utviklingen Biesta mener har bidratt til det nye språket om læring, nemlig fremveksten av en nyliberalistisk konsumkultur og markedsideologi til fordel for ideen om velferdsstaten.

Det er særlig to konsekvenser Biesta mener som det nye språket om læring har muliggjort hva gjelder utdanning, og som han mener er spesielt problematisk. Den første av disse, er at han mener det å redusere utdanning til å bety læring, har muliggjort at læringsprosessen kan bli betraktet som en økonomisk transaksjon. Med fremveksten av nyliberalistiske ideologi, har forholdet mellom regjering og borger flyttet seg fra å være et politisk til å bli et økonomisk forhold, hevder Biesta. Med det har det også oppstått nye roller, der staten har fått rollen tilbyder, og borgerne forbrukere. På utdanningsfeltet, har denne rolleforståelsen ført til en forståelse der utdanning ikke først og fremst betraktes som et offentlig gode, men som en "service" tilbudt av staten til foreldre og elever, forstått som forbrukere. Utdanning blir en vare, og elevene og foreldrene forbrukere. Forbrukertenkningen kan riktignok hevdes å ha hjulpet oss å se at det kan finnes behov for alternative undervisningssituasjoner og pedagogisk virksomhet utover den tradisjonelle skolen, som for eksempel kveldsundervisning, påpeker

Biesta, men han er allikevel svært skeptisk til markedsprinsippet bak dette forholdet. Den viktigste grunnen til dette, er at han mener det ødelegger dynamikken i utdanningsforholdet. Biesta mener det er en vesentlig forskjell mellom et utdanningsforhold og et økonomisk forhold. I en økonomisk transaksjon er det først og fremst forbrukerens forhåndsbestemte behov som skal tilfredsstilles av tilbyderer. Kunden vet akkurat hva hun vil ha, og tilbyderer skal rette seg etter kunden. Et utdanningsforhold har ikke en slik logikk. Utdanningsforholdet skiller seg fra andre forhold, skriver Biesta, ved at eleven i møte med utdanning, ikke på forhånd vet hva hun faktisk vil møte eller få ut av den. Det å la seg utdanne, vil faktisk nødvendigvis innebære en viss risiko hevder han videre, i og med at vi på forhånd ikke kan vite hva vi vil sitte igjen med etter endt utdanning. Snarere er det kanskje heller slik at det å få en forståelse av hvem man er og hva man vil, *også* må betraktes som en viktig læringsopplevelse, og dermed et viktig utdanningsspørsmål, skriver Biesta. I stedet for å anerkjenne betydningen av lærerens profesjonelle ekspertise i å hjelpe elevene å finne svar på dette spørsmålet, fører forbrukertenkningen at utdanningen blir individualisert etter forbrukerens forhåndsbestemte ønsker. I en større skala, skriver Biesta, blir dette spørsmålet kanskje til og med underlagt markedet. Et slikt individualistisk perspektiv, mener Biesta må ikke bare forstås som problematiske for oss selv ved at vi ikke åpner for at utdanningen kan føre til noe nytt og uforutsett av oss. Det er også problematisk forstått i en bredere kontekst knytte til vår plass i verden. Spørsmålet om hvem vi er eller vil bli til gjennom utdanning, mener Biesta, må nemlig ikke bare må forstås som viktig for oss selv. Det henger også sammen med vårt forhold til andre og om vår plass i den sosiale verden. Spørsmålet om hvem vi er og gjerne vil bli til gjennom utdanningen, må derfor ikke utelukkende forstås som individuelle spørsmål, men må også forstås å være sosiale og interpersonelle, skriver han.

Den andre problematiske konsekvensen muliggjort av det nye læringsspråket, mener Biesta, er at han mener det nye språket har gjort det vanskeligere å stille spørsmål ved innholdet og formålet med utdanningen. Den økonomiske tankegangen har ikke bare endret vår forståelse av forholdet mellom lærer, "det som læres" og elevene. Forbrukermentaliteten har også endret hvordan vi betrakter kvalitetssikringen av utdanning. Med markedslogikken følger ideen at tilbyderer skal rette seg etter forbrukerne, og sørge at de opplever å få "value for money". Resultatet, mener Biesta, er at skolen har utviklet en regnskapspliktig kultur, som igjen har resultert i et stramt system av inspeksjon og kontroll, mener Biesta. Det er imidlertid verdt å merke seg at Biesta mener ideen utdanningens regnskapspliktighet ikke bare må betraktes

muliggjort av den nyliberalistiske (økonomiske) trenden. Sentralt i Biestas teoretiske oppfatning ligger også en utvetydig kritikk av instrumentalisme. Et påfallende trekk ved vestlig pedagogisk tenkning, skriver Biesta, er «(...)the persistence of technological expectations about education and schooling» (Biesta 2006, s.73). Grunnantakelsen bak denne instrumentelle eller teknologiske forventningen, mener Biesta, er “(...)the idea that education is a means or an instrument that can be used to bring about certain predetermined ends” (Biesta 2006, s.73). Det er dessuten verdt å merke seg at Biesta ikke bare knytter denne forventningen til overføringen av kunnskap og ferdigheter, eller at den utelukkende må forstås å gjelde for en nyliberalistisk eller høyre-politisk agenda. Også forventninger man har hatt, kanskje særlig på venstresiden, til at utdanning skal føre til sosial endring eller frigjøring, mener Biesta må forstås som uttrykk for en instrumentell forventning. Problemet med denne måten å tenke på, hevder Biesta er at man ved å skissere en slik forventning, samtidig skisserer opp et tilsynelatende normalt begivenhetsforløp. Faren er da at i de tilfeller hvor utdanningen ikke når denne forventningen, altså i de situasjoner hvor utdanning er vanskelig eller kanskje umulig, blir det ansett som avvik fra dette normale begivenhetsforløp. I stedet for å stille spørsmål ved hvorvidt forventningen er realistisk, blir mulige hindre sett i forhold til det normale, og dermed betraktet å være av rent teknisk karakter, altså noe som i prinsippet kan overvinnes, bare vi finner riktig fremgangsmåte. “If the instrument fails, the blame is usually put on the students who lack motivation, parents who provide insufficient support, or teachers who lack effective teaching skills – not on the (flawed) assumptions about what education can realistically can achieve” (Biesta 2006, s.99). At man tenker seg at pedagogiske forbedringer finnes i utviklingen av bedre midler til å nå dette gitte mål, er riktignok ikke uviktig, mener Biesta. Faren ved denne tenkningen, er imidlertid at det kan føre til at man innen pedagogisk teori blir mer opptatt av å utvikle bedre midler, enn faktisk å bidra til en den viktige, kritiske diskusjonen av utdanningens mål og formål. Enten det dreier seg om en forventning om "value for money", sosial endring eller at man tenker seg utdanning som at den skal tilfredsstillende den lærenes på forhånd definerte behov, er faren ved en slik teknologisk eller instrumentell forventning til utdanning at de eneste relevante spørsmål som kan stilles, er av teknisk art, altså om utdanningsprosessens effektivitet, basert på de oppsatte forventningene. Kvalitetssikringen av utdanningen fastslått ut i fra hvorvidt de teknologiske eller økonomiske målene når, og ikke tatt i politiske og demokratiske fora hvor innholdet og formålet med utdanningen kan og bør diskuteres.

Til forskjell fra å betrakte læreren som en tilbyder eller tilrettelegger for elevens læringsbehov, mener Biesta vi må innse at vårt utdanningsansvar også dreier seg om å la elevene gjennom utdanning få *bli til* noe. Utelukkende å fokusere på virkemidlene, eller på hvordan elevene lærer, vil ikke være tilfredsstillende i så måte, mener han. Vi må ikke bare fokusere på hvordan elevene lærer, men også på hva og hvorfor vi mener de skal lære det. Problemet både med forbrukersubjektiviteten, som følger av den økonomiske tankegangen, og generelt den instrumentelle forståelsen av utdanning, er at dette det å stille de fundamentale og viktige spørsmålene om innholdet og formålet med utdanningen vanskeliggjøres. Konsekvensene er at elevenes mulighet til å bli til noen gjennom utdanning trues, samtidig som de ikke lærer å ta ansvar for verden. Utdanning må ikke forstås som svar på et markedsbehov, skriver Biesta, men snarere som motvekt til den globale kapitalismens skjulte agenda. Hvis vi lar svaret på spm om hva målet med utdanningen være opp til markedskreftene, vil det samtidig frarøve oss muligheten for å ha demokratisk innflytelse på samfunnets pedagogiske fornyelse.

3.1.2 Å gjenoppfinne et språk for utdanning

Språk har betydning for hvordan vi forstår utdanning, skriver Biesta. I overgangen fra utdanning til læring, er noe gått tapt. Først og fremst mener han overgangen har gjort det vanskeligere å stille pedagogiske spørsmål om utdanning, “*educational questions about education*” (Biesta 2006, s.31), noe som har ført til at mange som er engasjert i utdanning, både som student og lærer, mangler et språk som kan hjelpe til å forstå «(...)the complex and difficult character of educational processes and relationships» (Biesta 2006, s.10). Biesta mener vi trenger å ta tilbake et språk om og for utdanning. I sin søken etter et slikt nytt språk, vender han seg mot dannelsesbegrepet, fordi han mener dette er en tradisjon som, i hvert fall i sin moderne form, har vektlagt viktige elementer ved utdanning. Biesta mener har gått tapt i overgangen til det nye språket om læring. For det først mener Biesta danningstradisjonen representerer et helt annet menneskesyn, enn forbrukersubjektiviteten som kjennetegner utdanningsforholdet forstått som en økonomisk transaksjon. Danningstradisjonen har, på tross av et mangfold av uttrykk, skriver Biesta, “(...)always expressed an interest in the humanity of the human being” (Biesta, 2006, p. 99). For det andre mener Biesta, danningen, til forskjell fra dagens situasjon hvor det er blitt vanskeligere å stille spørsmål om formål og hensikt ved

utdanningen, er at den har hatt både en pedagogisk og en politisk dimensjon ved seg. Det er dessuten en tydelig sammenheng mellom disse elementene, Biesta mener har gått tapt. For å illustrere hva han mener, trekker Biesta paralleller tilbake til opplysningsfilosofen Immanuel Kant, og hans forståelse av sammenhengen mellom danning, menneskesyn og demokrati. Biesta mener Kants syn på danning, kan leses som uttrykk for en pedagogisk respons på et politisk spørsmål. Det politiske spørsmålet Kant responderte på, skriver Biesta, var den politiske situasjonen som var aktuell for hans tid, nemlig overgangen fra eneveldig styreform til mer demokratisk styre. Kant mente et slikt samfunn trengte mennesker som kunne tenke selv og gjøre deres egne moralske vurderinger. Den pedagogiske oppgaven og ansvaret ble derfor knyttet til å forløse menneskenes rasjonalitet slik at de kunne bli autonome (s.100), eller myndige.

Biesta presiserer at hans ønske om å ta opp igjen et språk om utdanning til fordel for det nye språket om læring, ikke må forstås som et argument for en tilbakevending til tidligere tiders utdanningsspråk (s. 14). Selv om han støtter viktigheten av et pedagogisk ansvar for menneskers humanitet, samt ideen om en tettere sammenheng mellom utdanning og politikk, er ikke Biesta ute etter å lene seg på fortidens danningstenkeres formuleringer av disse. Biesta er snarere ute etter å gjenoppfinne et språk for utdanning, skriver han. Det å ta utgangspunkt i dannelsesbegrepet i dag, mener Biesta må ikke lede oss til å stille spørsmål om hvorvidt vi mener vi kan relatere til denne i dag. “we should not so much ask how much *Bildung* is still possible today or how much of the tradition of *Bildung* can be regained or restored” skriver han. Men som Kant i *sin* tid gjorde, mener Biesta vi *i dag* må spørre “what kind of problems we are faced with today. What is it that summons our response? What is it that summons our *educational* response? And what is it that summons our educational responses *today*?” (Biesta, 2006, p. 102).

3.2 Situasjonen i dag

Som svar på spørsmålet som hva slags problemer vi står overfor *i dag*, trekker Biesta frem tre aspekter han mener kjennetegner situasjonen i dag. Beskrivelsene han gir av disse, skal vi i neste kapittel se får konsekvenser både for hans menneskesyn og demokratiforståelse.

Det første kjennetegnet på situasjonen i dag Biesta trekker frem, er at han mener vi lever i en verden hvor ideen om universelle verdier og sannheter er blitt problematisert. Vi har innsett, med andre ord, at vi lever i en pluralitetens verden. Ikke bare er vi kommet til denne erkjennelse at universalitet er problematisk, vi har også innsett at det ikke er mulig å få oversikt over, beskrive eller konseptualisere pluraliteten fra noe nøytralt synspunkt. Biesta mener en måte å beskrive dette på er gjennom å skille mellom de to begrepene "diversitet" og "forskjell". Diversitet, eller vi kan kanskje også si "mangfold", skriver Biesta "stands for the attempt to see plurality as a set of variations against an identical background or a set of positions within an overarching framework". Pluralitet forstått på denne måten, vil dermed innebære at ulikhet betraktes som variasjoner av den samme grunnleggende likheten. Dette kan for eksempel være kulturelle versjoner av den samme universelle mennesketypen. Med referanse til Homi Bhabha (Biesta 2006, s.102), hevder Biesta en slik form for universalisme, som altså tillater mangfold, paradoksalt nok samtidig vil skjule etnosentriske normer, verdier og interesser fordi den stort sett ikke vil gjenkjenne den universelle og normerende holdningen som den konstruerer sine kulturelle og politiske vurderinger fra. Forskjell, derimot, må forstås uten noen underliggende universalisme. Forskjell innebærer at vi er like så forskjellige som vi møter, erfarer og konfronteres med det, skriver Biesta. Siden ethvert forsøk på å lokalisere, forstå eller få mening ut av "forskjell" ved å plassere denne i en eller annen form for et overhengende rammeverk nødvendigvis vil måtte gjøres fra en av posisjonene inne i rammeverket, betyr jo det nettopp at rammeverket *ikke* er overordnet.

På samme måte som han mener vi har nådd den erkjennelse at vi ikke kan ta universelle sannheter eller verdier for gitt, mener Biesta vi også lever i en verden der det har blitt stilt spørsmål ved ideen om at vi kan vite essensen av hva det vil si å være menneske. Dette er det andre kjennetegnet på situasjonen i dag Biesta trekker frem. Filosofisk sett, skriver Biesta, må dette først og fremst må forstås som en kritikk av humanismen. Med referanse til Michael Foucaults tese om "menneskets død", skriver Biesta at denne påstanden ikke må forstås bokstavelig som menneskets eller subjektets faktiske død. Det det er snakk om er en kritikk av humanismens forståelse av mennesket (s.53). Det er en kritikk av hvordan den moderne forståelsen av mennesket, med sine definisjoner og antakelser av *hva* mennesket er, putter restriksjoner på hva det vil si å være menneske. Det er i det hele tatt snakk om en kritikk av at det er mulig å definere en essens av hva det vil si å være menneske. Problemet med humanismen, mener Biesta, er at den ikke er i stand til å forstå *hvem* mennesket er, bare *hva*

det er. Fordi humanismen har en klar ide om nettopp hva mennesket er, eller kanskje rettere hva det bør være, opererer den med en "humanitetens norm" som forteller oss hva det vil si å være menneske, før vi lar ekte mennesker vise hvem de er. Ikke bare er det problematisk at humanitetens forståelse av msk er begrensende for oss. "We are living in the shadow of an era in which genocide was motivated and justified by a definition of what was motivated and justified by a definition of what a real human being was supposed to be" (Biesta 2006, s.104), skriver han. Og fortsetter, "...there might be a greater danger in foreclosing opportunities for being human than keeping our options open" (Biesta 2006, s.103).

Disse to aspektene Biesta mener kjennetegner situasjonen i dag, ser vi utfordrer både Kants menneskesyn og demokratiforståelse. Kants svar på utfordringen som fulgte av overgangen til demokrati, var at folket skulle dannes til en gitt mennesketype, nemlig rasjonelle autonome individer. Dette innebærer at Kant har lagt føringer både for hva demokratiet er, nemlig et rasjonelt fellesskap, og også hva slags mennesker dette fellesskapet består av, nemlig rasjonelle autonome individer (s.126). Ved at Biesta mener vi har innsett at vi lever i en pluralitetens verden hvor det er blitt stilt spørsmål ved universelle sannheter og verdier, ser vi at en slik forståelse, hvor demokratiet allerede er definert i form av å være et rasjonelt fellesskap – eller et gitt identitetsfellesskap, er problematisk. Ikke bare bryter dette med tanken om at universelle sannheter og verdier ikke kan defineres. Det innebærer også et brudd med erkjennelsen av at vi alle er forskjellige, og at vi ikke kan si *hva* mennesket er, før ekte mennesker har fått muligheten til å vise *hvem* de faktisk er, noe Biesta vi etter humanismekritikken, nettopp har innsett er umulig.

Det tredje og siste aspektet som Biesta mener kjennetegner situasjonen i dag, er at vi lever i en globaliseringens tid. Mens vi kanskje kan si Biestas hensikt med å trekke frem de to foregående aspektene, først og fremst er ute etter å rette kritikk bakover i tid, eller kanskje mer presist mot forestillinger vi har arvet fra historien, vitner Biestas perspektiv på det tredje aspektet – altså globaliseringen – om en kritikk mer direkte rettet mot av vår egen tid. Som ble klart i foregående kapittel mener Biesta den økonomiske tankegangen og forbruker-subjektiviteten han mener er blitt muliggjort av det nye læringsspråket, er problematisk. Det er imidlertid ikke bare fordi det gir et feilaktig bilde av utdanningsforholdet, Biesta mener den økonomiske tankegangen er problematisk. Kritikken av den økonomiske tankegangen må

også forstås å rette mot et større virkelighetsbilde som vi er nødt til å forholde oss til, nemlig vår globaliserte verden. "Globalization has nothing to do with the creation of a level playing field", skriver Biesta (2006, s.104). Globalisering er snarere en høyst asymmetrisk prosess, som muliggjør at noens nettverk og praksiser blir hegemoniske, slik at disses aktiviteter og praksiser blir inkorporert hos andre. Problemet med globaliseringen, mener Biesta, er at den er tett innvevd i den globale kapitalismen. Den økonomiske sfæren, styrt av noen få vestlige makthavere, er rådende, og det er interessene til disse få som kommer først. Til forskjell fra de som kanskje måtte betrakte den teknologiske utviklingen som demokratifremmende (for eksempel i forhold til demokrati for eksempel gjennom et nytt potensial til kommunikasjon og demokratisk deltagelse), stiller Biesta seg snarere svært kritisk. Den teknologiske utviklingen ikke er ute etter å skape demokrati, mener Biesta. Globaliseringen av kommunikasjon, media og populærkultur er så tett innvevd i den globale kapitalismen, at interessen for å skape nye markeder, er mye større enn interessen for å øke den demokratiske kosmopolitismen. Fordi han mener globaliseringen, er gjennomsyret av kapitalisme og markedstenkning, er den først og fremst interessert i mennesket som forbruker. Et markedsstyrt syn på individet, er ikke interessert verken i individuelle forskjeller, eller la oss bli til i verden, men er utelukkende interessert i at forbrukeren skal kjøpe nye produkter. Forbrukeren er først og fremst opptatt av egne behov, og er tvers gjennom individualistisk - eller kanskje *egentlig* underlagt markedet. Globaliseringen truer dermed forskjellige måter å leve ens liv på (s.105). Forbruker-subjektiviteten, eller konsumenten som er opptatt av å ta til seg en bestemt type kunnskap for et bestemt formål, lærer ikke "å ta ansvar for verden". Biesta mener altså at globaliseringen må forstås som et hinder både mot demokratiet og mot vår mulighet til å være unike subjekter.

3.3 Menneskesyn og demokratiforståelse

3.3.1 Å bli til i verden

Både hva gjelder menneskesyn og demokratiforståelse, er Biesta sterkt influert av filosofen Hannah Arendt. Til forskjell både fra humanismens menneskesyn som Biesta mener opererer med en forhåndsdefinert forståelse eller norm for hva mennesket er, mener han Arendt viser

en forståelse av subjektivitet hvor det er mulig å gå utover det å forstå mennesket som identitet eller universalitet. For Arendt knyttes subjektivitet snarere til begrepet "handling". Handlingsbegrepet til Arendt er ett av tre begreper som hver kjennetegner en grunnleggende menneskelig aktivitet, og som tilsammen utgjør *Vita Activa*, eller "det virksomme liv" (Arendt & Janss, 2012). I følge Arendt har den filosofiske tradisjon siden Aristoteles, nedgradert *Vita Activa* i forhold til *Vita Contemplativa*, "det teoretiske liv", noe Arendt mener har vært et feilgrep som har vært siden. Arendt mener derimot at de er likeverdige (Arendt, 1998). De tre aktivitetene er i følge Arendt fundamentale i alle menneskers liv. De knytter seg også til hver sin grunnbetingelse. I tillegg til "handling", er de andre aktivitetene "arbeid" og "produksjon". Arbeid henspiller på de aktivitetene som vi kan si har med de nødvendige biologiske prosesser å gjøre. Her innbefattes aktiviteter som omfatter mat, hvile, og alt som har med menneskenes biologiske reproduksjon å gjøre. Grunnbetingelsen til "arbeid" er livet selv. "Produksjon" er den aktiviteten Arendt knytter til menneskenes tingverden, som menneskene skaper for å lage seg et hjem i naturen. Grunnbetingelsen her er verdslighet. "Handling", skiller seg fra de andre, fordi det er den eneste aktiviteten som foregår direkte mellom mennesker. Handling er dermed den politiske aktiviteten. Grunnbetingelse for handling er pluraliteten, det at vi befinner oss i en verden befolket av andre mennesker (Arendt, 1998).

Handling for Arendt, må først og fremst forstås som talehandling. Det er gjennom handling og tale (word and deed) vi *blir til* i verden, vi blir subjekter. Handling knyttes til natalitet eller "den annen fødsel". Det å handle innebærer å ta initiativ til, eller på annen måte sette i gang noe nytt, uventet eller uforutsett i verden. Når vi tar initiativ, når vi trer frem eller presenter oss gjennom å handle og tale, gir vi samtidig og uunngåelig, gi svar på "hvem" vi er. Det er ved å avsløre oss på denne måten Arendt mener vi blir til i verden, vi blir subjekter (Arendt, 1998). I klar kontrast fra humanismens forståelse av mennesket, som Jo Biesta mener opererer med et klart svar på hva mennesket er, før ekte mennesker har fått vist hvem de er, understreker altså Arendt at vi alle representerer noe nytt og uventet. Med Arendt blir subjektivitet først forstått i handling, verken før eller etter, skriver Biesta. Det er imidlertid ikke bare ved å ta initiativ vi kan handle. Handling kan også forstås som respons på andres initiativ. En viktig side ved Arendts forståelse av subjektivitet, er at vi kun kan bli til sammen med andre. Grunnbetingelse for handling, er pluraliteten. Den verdenen vi alle handler og blir til i, er en pluralitetens verden, altså en verden befolket av andre mennesker som er forskjellige fra oss. Dette er den fundamentale situasjonen vi befinner oss i, og det er også

selve mulighetsbetingelsen for handling. Handling er for Arendt pr definisjon er handling med andre. Handling kan aldri skje i isolasjon. Vi trenger andre fordi vi trenger noen å avsløre oss for (Biesta 2006). Det er imidlertid verdt å merke seg at det ikke er tilstrekkelig bare med tilhørere. Skal vi virkelig få svar på *hvem* vi er, må ikke vår handling hindre andre i å handle, eller respondere på vårt initiativ. Hvis vi bare trenger våre initiativ på andre, vil det ikke være handling, men snarer «produksjon». De vi handler overfor å stille på likefot med oss – må altså selv kunne handle. Dette betyr at vi *er* subjekter gjennom at vi tar initiativ eller gjennom at vi responderer på andres initiativ, forutsatt at dette skjer i situasjonene hvor våre initiativer blir tatt opp av andre på en sånn måte at det ikke er til hinder for andre å bringe sine initiativer til verden. Mens både humanismens og forbrukersubjektivitetens forståelse av subjektivitet, i hvert fall Biestas perspektiv, forstås å representere en individualistisk forståelse av subjektivitet, ser vi at Arendts forståelse av subjektivitet uunngåelig er relasjonell. Vi *trenger* andre for å kunne handle. “Arendt provides us with an understanding of human subjectivity in which subjectivity is no longer seen as an attribute of individuals, but is understood as a *quality of human interaction*”, skriver (Biesta 2006, s.134). Biesta mener Arendt flytter spørsmålet om hva det vil si å være menneske fra *hva* vi er, men hvor vi blir til. Subjektivitet forstås altså som en kvalitet ved menneskelig samhandling. Dette blir et sentralt poeng i Biestas teori.

3.3.2 Demokratiske situasjoner

Det at den verden vi handler og blir til i er en pluralitetens verden, altså en verden av våre ulike, har også en foruroligende side. Det foruroligende ligger i det at vi til syvende og sist ikke kan vite hvordan andre vil handle eller respondere på våre initiativ. Vi kan derfor ikke kontrollere utfallet av våre initiativ, eller være "herre over våre handlinger". Følgelig har pluraliteten blitt oppfattet å være et problem, som på en eller annen måte må kontrolleres eller overkommes for at felles handling være mulig. I «forsøk på å redde de menneskelige anliggenders område fra omtrentligheten og den moralske ansvarsløsheten, som er et resultat av det enkle faktum at enhver handling er viklet inn i en pluralitet av handlende», har menneskene funnet det fristende å erstatte aktiviteten handling- altså det politiske begrep - med et annet begrep fra Arendts tre aktiviteter som er mer kontrollerbart, nemlig produksjon (Arendt 2012, s. 226). Biesta viser antyder hvordan Kant, ved å knytte demokratiet til det

rasjonelle fellesskap, nettopp kan sies å representere en tenker som mente at det å skape et rasjonelt fellesskap ble ansett å være en forutsetning for felles handling og sosialt liv (Biesta 2006, s.89). Biesta mener den store forskjellen på Kant og Arendt forstås å være i forhold til hvorvidt de betrakter pluraliteten som et problem som må overkommes. Selv om Arendt ved å understreke pluralitetens foruroligende dimensjon kanskje viser at handling kan være vanskelig, er det viktig å merke seg at hun også viser at pluraliteten faktisk er selve mulighetsbetingelsen for at vi kan handle i det hele tatt, mener Biesta.

Arendt mener det er en stor misforståelse i den filosofiske tradisjon, at frihet har blitt forstått som en indre følelse, som fri vilje, eller suverenitet. En slik forståelse av frihet mener Arendt ikke er *ekte* frihet, fordi det gjør at man hindrer mennesker å bli til i verden. Suverenitet, dvs. ubetinget autonomi, er ikke forenelig med pluraliteten, hevder Arendt. «Ikke noe menneske er suverent siden det er mennesker og ikke mennesket som bebor jorden», skriver Arendt (Arendt 2012, s. 241). Siden andre ikke kan respondere fritt, vil vi heller ikke få et ekte svar på hvem vi er, og heller ikke bli til som subjekter. Arendt viser ikke bare at subjektivitet forutsetter andre, men også frihet kun er mulig sammen med andre Biesta (Biesta 2006, s. 87). Det er ikke mulig at alle kan handle ut i fra egen frie vilje, fordi da vil ikke handling være mulig for alle. *Ekte* frihet er frihet hvor også andre har frihet (s. 85), hvor alle kan handle og dermed bli subjekter. Fordi hun understreker at vi kun kan bli subjekter i et pluralitetens og frihetens rom hvor også andre kan bli subjekter, mener Biesta Arendt viser en politisk forståelse av subjektivitet (s.135). Kant og Arendt skiller ikke bare lag i forhold til spørsmålet om hvorvidt de oppfatter pluraliteten til å være et problem. De skiller også lag i forståelsen av hensikten med politikk, mener Biesta. Som følge av at han oppfatter pluraliteten som et problem, mener Biesta at Kant forstår hensikten med politikk å være en måte å kontrollere pluraliteten slik at felles handling kan være mulig. For Arendt derimot, er ikke hensikten med politikk knyttet til å kontrollere eller overkomme pluraliteten. Hensikten med politikk – ja, faktisk politikkenes viktigste oppgave – er snarere å sikre pluraliteten. Det at vi kun kan bli til sammen med andre som også kan bli til, betyr at denne oppgaven innebærer å fremskaffe og sikre et offentlig rom - et *worldly space*, forstått som et pluralitetens rom for *ekte* frihet og hvor alle kan handle.

Det er også nettopp her, knyttet til skapelsen et slikt pluralitetens og frihetens *worldly space*, Biesta mener Arendt viser hvordan demokratiet kan forstås. Ved at hun understreker at vi kun

kan bli subjekter i situasjoner hvor også andre kan bli subjekter, og knytter dette til “the public sphere where we live – and *have* to live – with others who are not like us” (Biesta 2006, s.135), mener Biesta,

It is precisely here that we can see the link with democracy, in that democracy can precisely be understood as the situation in which everyone has the opportunity to *be* a subject, that is, to act and, through their actions, bring their beginnings into the world of plurality and difference (Biesta 2006, s. 134).

I stedet for å forstå demokratiet som et rasjonelt fellesskap eller noe annet gitt identitetsfellesskap, mener Biesta at Arendt viser at demokratiet kan forstås som «den situasjonen hvor alle har mulighet til å bli subjekt, hvilket vil si, å handle, og gjennom deres handlinger kunne bringe sine begynnelse til en verden av pluraliteten og forskjell», kort sagt: som situasjoner hvor *alle kan handle*.

En slik forståelse av demokratiet, innebærer dermed også en ny forståelse av hva slags utfordring vi står overfor i forhold til det å skape og å opprettholde demokratiet. For Kant har vi sett at spørsmålet var knyttet til overgangen fra føydalsamfunn til en modernitetens diskurs om "likhet". I Biestas lesing av Arendt, blir ikke demokratiets utfordring lenger formulert som et spørsmål om hvordan vi skal leve sammen som like. Demokratiets virkelige utfordring, blir snarere spørsmålet om hvordan vi skal leve sammen med mennesker som *ikke* er like som oss (s.120). Det virkelige spørsmålet demokratiet etterspør, blir dermed spørsmålet om hvordan vi skal kunne fremskaffe og sikre disse demokratiske situasjoner - forstått som situasjoner av pluralitet og frihet, hvor alle kan handle? Uten at han går noe særlig nærmere inn på det, kommenterer Biesta at Arendt kan kritiseres for ikke å vie nok oppmerksomhet til betydningen av institusjoner og andre varige strukturer (s.93). Han understreker imidlertid at Arendts poeng nok heller er at det ikke er disse institusjonene i seg selv som garanter for at demokratiske rom oppstår. For også selv om handling i utgangspunktet skulle være mulig, er det nemlig også en annen faktor som må være på plass. Skal alle kunne handle, må ingen handle på en sann måte at andre hindres i å handle. På grunn av pluralitetens foruroligende dimensjon, kan vi ikke garantere oss mot dette. Selv om situasjoner hvor alle kan handle – altså demokratiske situasjoner – i følge Arendt *potensielt* sett er mulig i alle situasjoner hvor mennesker møtes som talende og handlende, er det altså fortsatt ikke sikkert at de oppstår. For å imøtekomme denne utfordringen må vi derfor rette blikket mot handlingen vår, mener

Biesta. Det vi trenger, er en vedvarende og kontinuerlig oppmerksomhet, og et engasjement, rettet mot "kvaliteten" ved handlingen vår; det at vi alle handler på en sånn måte at frihet kan oppstå og nye begynnelse kan bli til i verden (s.93). I neste kapittel skal vi se hvordan Biesta mener denne utfordringen kan imøtekommes. Vi skal dessuten også se at "svaret" han gir på dette, ikke bare illustrerer Biestas syn på demokratiet, men også synet han har på mennesket. Videre vil dette også måtte forstås som Biestas respons på utfordringene han mener kjennetegner situasjonen i dag.

3.3.3 Det "annet" fellesskap

Kants forståelse av demokratiet som et rasjonelt fellesskap som vi skal dannes inn i, mener Biesta henger sammen med at Kant mente pluraliteten var et problem, og at et slikt "avpluralisert" fellesskap var en forutsetning for felles handling og sosialt liv (s.78). Biesta mener imidlertid Kants forslag om å knytte demokratiet til et rasjonelt fellesskap bestående av rasjonelle autonome individer er problematisk. Han mener en slik forståelse av demokratiet ikke er tilstrekkelig demokratisk, i tillegg til at det vitner om et menneskesyn hvor det ikke tas hensyn til *hvem* vi er som unike individer. Vi skal her se to ulike konsekvenser Biesta mener kan følge av en slik forståelse av demokratiet. Den første problematiske konsekvensen henger kanskje særlig sammen med det første aspektet Biesta mener kjennetegner situasjonen i dag, nemlig det at vi lever i en pluralitetens verden hvor universelle sannheter og verdier ikke er mulig og hvor vi alle er forskjellige. Ideen om et felles identitetsfellesskap vil jo ikke bare bryte med denne erkjennelsen, ved at vi gjennom å definere fellesskapet som et rasjonelt fellesskap nettopp definerer en sannhet om hva fellesskapet skal sies å være. En slik tenkning vil dessuten ikke bare bryte med Biestas erkjennelse om at vi lever i en pluralitetens verden. Konsekvensen av at vi trekker opp grensene til et slikt gitt fellesskap, skriver Biesta, er at vi da ikke bare trekker opp grensene for hva det rasjonelle fellesskapet består av, men vi vil også samtidig og uunngåelig trekke opp en grense for hva dette fellesskapet *ikke* består av. Vi vil altså samtidig definere hva og hvem som er utenfor, eller *fremmed* for fellesskapet. En slik forståelse av demokratiet vil ikke være tilstrekkelig demokratisk, fordi den ikke vil være i stand til å inkludere alle. Den andre problematiske konsekvensen av å knytte demokratiet til et rasjonelt fellesskap, er at han mener det rasjonelle fellesskap setter føringer for hvem vi kan være som unike individer. Ved å delta i det rasjonelle fellesskaps språk og logikk får vi en

stemme, sier Biesta, men vi får kun en representativ stemme. Når vi tar i bruk det rasjonelle fellesskaps språk, er det ikke vårt språk, men det rasjonelle fellesskaps språk vi ytrer oss gjennom. Det rasjonelle fellesskaps språk er ikke egnet til å formidle *hvem* vi er. Også dette er en kritikk vi ser har sammenheng med Biestas perspektiv om at vi lever i en pluralitetens verden. Det er dessuten også en tydelig kritikk av det andre aspektet han skisserer opp, erkjennelsen at vi ikke kan vite essensen ved mennesket før ekte mennesker har fått vist seg. Med det rasjonelle fellesskap settes det begrensninger på hvem vi kan være, mener Biesta. I et demokratisk perspektiv kan vi dessuten se at dette er problematisk fordi det innebærer at inngangsbilletten til deltagelse i demokratiet forutsetter at vi tilpasser oss det rasjonelle fellesskaps logikk, og handler og taler innenfor dette fellesskapets forhåndsdefinerte rammer. Normen åpner ikke for at vi kan representerer noe annet enn den. Den åpner for eksempel ikke for at vi kan snakke med den fremmede.

Selv om han kanskje mener det rasjonelle fellesskap er problematisk, er ikke Biesta ute etter å avskrive det. Det rasjonelle fellesskap har nemlig også en viktig funksjon. Ved at det rasjonelle fellesskap er konstituert av et felles språk og felles logikk, gir det oss et språk og muliggjør bestemte måter å tale og handle sammen. Det har dessuten også, som vi senere skal se, en viktig rolle i forhold til utdanning. Biesta stiller imidlertid spørsmål ved tesen om at det kun er gjennom det rasjonelle fellesskaps språk vi kan kommunisere sammen. I søken etter et språk hvor vi kan snakke med vår egen stemme, og hvor vi kan snakke med den fremmede, ser vi at Biesta igjen lar seg inspirere av Arendt. Til forskjell fra Kant mener Biesta at Arendt med sitt begrep *visiting* viser en måte samhandling kan forstås på, hvor pluraliteten ikke overkommes, og som kan antyde et mulig svar på spørsmålet om hvordan vi kan opprettholde og ivareta et frihetens rom hvor alle kan handle (s.92). Med *visiting*, mener Biesta at Arendt skisserer et alternativ til begrepet *empati*. Biesta mener problemet med empati er at det forstås å være en tilnærming til andre hvor det antas av vi på tilsynelatende behagelig vis, kan innta den andres posisjon, og dermed faktisk benekter situertheten både til sin egen og den andres tenkemåte (s.91). "Visiting", skriver Biesta, "is [...] *not* to see through the eyes of someone else, but to see *with your own eyes* from a position that is not your own – or to be more precise, in a story very different from one's own" (Biesta 2006, s.91). Med "visiting" mener Biesta Arendt foreslår en "situert generalitet", hvor pluraliteten er både utgangspunkt og målet. Dette fordi han mener Arendt *her viser både hvordan* vi kan etablere og vedlikeholde et rom hvor frihet kan oppstå for den andre, men også for oss selv.

Biesta utvikler denne tenkningen videre i en diskusjon om fellesskap, med referanser til Zygmunt Bauman og Alphonso Lingis. Biesta skisserer opp et annet fellesskap, som han kaller nettopp det "annet" fellesskap. Til forskjell fra det rasjonelle fellesskap hvor menneskene er kjent ved at de handler innenfor den samme rasjonelle logikk, er det "annet" fellesskap "fellesskapet for dem som ikke har noe felles" (s.71). De to fellesskapene kjennetegnes ved at de har ulike språk, skriver Biesta. Det annet fellesskaps språk er språket vi snakker med den fremmede. I det rasjonelle fellesskap gjør det riktignok en forskjell hva vi sier, men ikke hvem som sier det, mener han. I det rasjonelle fellesskap er vi utbyttable. I det annet fellesskap, derimot, er hvem som sier noe viktig fordi vi her snakker med vår egen stemme. Det annet fellesskaps språk skal dessuten ikke forstås som språk i form av et sett med ord og ytringer. Det viktigste er ikke hva vi sier, men hva vi gjør. "And what is done, what needs to be done, and what only I can do, is to respond to the stranger, to be *responsive* and *responsible* to what the stranger asks from me" (Biesta 2006, s. 64). I møte med den fremmede er det viktigste at vi engasjerer oss i den fremmede, at vi er lydhøre og tar ansvar overfor det den fremmede ber om. Det språket vi snakker med den fremmede, er lydhørhetens og ansvarlighetens språk, mener Biesta. Det er også gjennom dette språket vi snakker med vår egen stemme, ved at vi avslører hvem vi er for den fremmede. Det annet fellesskaps språk utgjøres altså av våre unike reaksjoner overfor den fremmede, og er derfor etisk av natur. I møtet med den fremmede må vi derfor forlate det rasjonelle språk og logikk. "The only way in which we can speak with our own voice, is when we let go of our other voice", skriver Biesta (2006, s.65). Lydhørhetens og ansvarlighetens språk kan ikke være basert på kalkulering. Responsen vi gir til den fremmede er ikke basert på kunnskap om den andre.

The "language" with which we can speak with the stranger, the language that gives us our own, unique and singular voice is in other words, the "language" of responsivity and responsibility. It does not matter what words we use – because there are, in a sense, no words. It only matters that we respond, that we take our responsibility, that we take *our* responsibility (Biesta 2006, s.65)

Det er viktig å presisere at Biesta ikke mener at det "annet" fellesskap skal forstås som noe eget fellesskap, eller som et selvstående alternativ til det rasjonelle fellesskap. Det "annet" fellesskap befinner seg som en konstant mulighet inne i det rasjonelle fellesskapet, og kan kun eksistere i avbrytelsen av det rasjonelle fellesskap (s.115). Dette er et fellesskap som oppstår når noen responderer på den fremmede, eller på det som skiller seg fra det rasjonelle

fellesskaps diskurs og logikk, i følge Biesta (s. 66). Denne avbrytelsen er det derfor verdt å merke seg. Det er nemlig her vi finner nøkkelen til Biestas forståelse av subjektivitet. Det er nemlig først her, i avbrytelsen av det rasjonelle fellesskap, når vi reagerer på den fremmede (s. 136), eller på det som er fremmed i forhold til fellesskapets diskurs, Biesta mener at vi taler med vår *egen* unike stemme. Det er altså først i møtet med den fremmede, ved at vi lytter til den fremmede og tar denne alvorlig, og ved at vi gir vår egen unike respons på det ukjente, gjennom at vi er lydhøre og viser ansvar for det annet i andre - at vi snakker med vår egen stemme, og ikke den representative stemmen til det rasjonelle fellesskap.

It is in and through the ways in which we respond to the other, to the otherness of the other, to what is strange and different to us – and to respond means to be responsive and take responsibility – that we come into the world as unique singular beings (Biesta 2006, s.69)

Det er altså først når vi går over til å snakke det "annet" fellesskaps språk, vi blir til som unike subjekter, i følge Biesta. Det er først *da* “(...)one speaks in one’s own voice, with the voice that is unique, singular, and unprecedented. The voice that has never been heard before” (Biesta 2006, s 66).

3.3.4 Ansvar for verden

Som vi har sett, mener Biesta vi har erkjent at vi lever i en pluralitetens verden. Dette er en verden av forskjell, hvor universelle verdier og sannheter er blitt problematisert, og hvor det er blitt stilt spørsmål ved hvorvidt det er mulig å formulere et svar på hva som er menneskets essens. Konsekvensen av disse to første aspektene, er at vi må tenke annerledes om hvordan vi forholder oss til hverandre mener Biesta. Det tredje og siste aspektet han trekker frem, er at vi lever i en globaliseringens tid. Dette er en tid, vi ut i fra Biestas beskrivelser, kan si er kjennetegnet av internasjonal kapitalisme og forbrukermentalitet. Disse må forstås å være hindre både mot demokratiet og vår mulighet til å bli til i verden som unike individer. Som svar på de to første aspektene, og som motvekt mot det siste aspektet, har vi sett at Biesta argumenterer for en *mer humanistisk* humanitet, som han skriver, preget av åpenhet og ansvarlighet, forstått som lydhørhetens og ansvarlighetens språk.

Det at vi alle er forskjellige og at vi ikke kan vite hvem andre mennesker er før disse har fått muligheten til å vise seg, mener Biesta innebærer at vi må stille oss radikalt åpne i møte med andre mennesker. Vi må la mennesker vise hvem de er. Med et slikt åpent perspektiv, vedkjenner Biesta, medfølger det imidlertid samtidig en risiko ved at det potensielt åpner opp for alle slags versjoner av "humanismer" eller menneskelige uttrykk. Biesta presiserer derfor at argumentet hans for radikal åpenhet ikke må tolkes som et argument for at han mener alle slags former for humanisme eller menneskelige uttrykk skal være velkomne og akseptert, eller at han mener vi ikke skal kunne gi vår vurdering av andre mennesker. Poenget med humanismekritikken, hevder Biesta, er ikke å si at alle uttrykk for humanisme automatisk er gode og ønskelige. Poenget er å understreke at dette kan vi ikke vite på forhånd. Derfor må vi la andre få vise seg *før* vi gir vår vurdering av vedkomne. "To take difference seriously means that we have to give up the idea that we can and should understand and know otherness and difference before we can adequately engage with it" (2006, s.103). Det at vi ikke kan vite hva mennesket er før ekte mennesker har vist seg, betyr altså ikke at vi ikke skal gi vår vurdering av den andre. Det betyr at vår vurdering må komme *etter* at nye og forskjellige måter å være menneske har fått vist seg, mener Biesta (Biesta 2003, s.104). Å ta forskjell seriøst, innebærer at vi må oppgi ideen om at kunnskap om den andre er en nødvendig eller tilstrekkelig forutsetning for at vi skal kunne engasjere seg med den andre (Biesta 2006, s.103) Det innebærer at vi må oppgi ideen om at vi kan og skal forstå den andre, før vi engasjerer oss med vedkomne. Forskjell, krever en annerledes holdning overfor andre mennesker, skriver Biesta. Det krever en holdning hvor ansvar er viktigere og riktigere enn kunnskap. Det krever at vi tar ansvar for det ukjente. Det krever at vi tar ansvar for verden.

3.3.5 Oppsummering

Biesta mener altså vi lever i en pluralitetens og forskjellighetens tid, en tid hvor vi har erkjent at vi ikke lenger kan basere oss på universelle sannheter eller operere med ferdige definisjoner av hvem menneskene er før vi møter dem. Biesta vil derfor vekk fra et menneskesyn og en demokratiforståelse basert på identitet og universalitet. Han lar seg i stedet inspirere av Hannah Arendts forståelse av subjektivitet som "å bli til i verden". I tillegg til at han definerer demokratiet som "situasjoner hvor vi all kan handle", på bakgrunn av Arendts forståelse av at vi kun kan bli til i et *worldly space* – forstått som et pluralitetens og frihetens rom, hvor alle

kan handle. Arendts perspektiv viser imidlertid at selv om pluraliteten må forstås som mulighetsbetingelse for at vi kan bli til i verden som unike, er det en foruroligende dimensjon ved denne som nødvendigvis skaper en utfordring hva gjelder å ivareta demokratiet. Biestas respons her er å knytte en etisk, eller ansvarlig dimensjon, både til menneskesynet og ved sin demokratiforståelse. Det er faktisk kun gjennom at vi responderer lydhørt og ansvarlig på den eller det fremmede, at vi kan bli til som unike subjekter, i følge Biestas perspektiv. Det er også først når vi gjør dette, når vi snakker med vår egen stemme gjennom at vi responderer lydhørt og ansvarlig på den eller det fremmede på en sann måte at vi ikke hindrer noen andre i å handle, at demokratiske situasjoner oppstår. Ved å lansere det "annet" fellesskap som en konstant mulighet inne i det rasjonelle fellesskap, ser vi at Biesta søker å imøtekomme de to problematiske konsekvensene han mener kan følge av det å knytte det rasjonelle fellesskap til demokratiet, uten at han trenger å avvise det rasjonelle fellesskaps funksjon som et nyttig, men representativt, fellesskap. Både det at vi skaper en fremmed, og det at vi ikke kan snakke med vår egen stemme, blir nå ivaretatt i avbrytelsen av det rasjonelle fellesskap ved at vi i møte med den fremmede snakker med vår egen stemme gjennom det annet fellesskap. Om dette er en god strategi, skal jeg komme tilbake til i diskusjonskapitlet. Det at vi lever i en pluralitetens og forskjellighetens tid betyr altså ikke at vi ikke skal engasjere oss med, eller gi vår ansvarlige respons på andre mennesker. Snarere tvert i mot understreker Biesta nettopp viktigheten av å engasjere seg med det fremmede. Dette gjelder dessuten ikke bare i forhold til den fremmede, men også fordi han mener det først er da vi selv får en stemme. Biestas menneskesyn og demokratiforståelse, forstås å være en respons på alle tre aspekter han har skissert opp. Med lydhørhetens og ansvarlighetens språk, ser vi at han ikke bare ønsker å imøtekomme det at vi alle er forskjellige. Ved å understreke ansvarlighet, ser vi at han faktisk også tar et oppgjør med en globalisering han mener er kjennetegnet av kapitalisme og forbrukermentalitet heller enn ansvar for verden.

3.4 Demokratisk danning

Biesta mener noe har gått tapt i overgangen fra utdanning til læring. At utdanning har å gjøre med *hvem* vi er som mennesker, og vår evne til å ivareta demokratiet, mener Biesta er spørsmål som har gått tapt. Forståelsen at skole og utdanning har en viktig rolle i forhold til å respondere på dette, mener Biesta strekker seg tilbake til opplysningstidens tenkere, hvor

begrepet danning hadde en sentral rolle i å forstå hvordan disse elementene hang sammen. I sin søken et etter et språk, som han mener vil kunne vie pedagogisk oppmerksomhet også mot disse dimensjonene ved utdanning, vender Biesta seg derfor mot dannelsbegrepet. Han understreker imidlertid at dette ikke må forstås som et ønske om å gjenskape fortiden. I sin tilnærming til danningstradisjonen foreslår Biesta at vi betrakter den som "(...)a series of contextual responses to particular problems and challenges" (Biesta 2006, s. 100). Dermed ser vi at i hans forståelse, vil enhver formulering av dannelsbegrepet nødvendigvis måtte forstås knyttet til gitt historiske situasjon og kontekst. Dannelsbegrepets innhold, vil altså måtte betraktes som en pedagogisk respons på det som på gitt tidspunkt har blitt oppfattet som aktuelle utfordringer. Men denne forståelsen som utgangspunkt, har vi sett at Biesta skisserer noen aspekter ved situasjonen i dag, han mener har gitt oss viktige politiske og pedagogiske utfordringer, og som han mener vi må forsøke å respondere pedagogisk på. Det er her Biestas forståelse av demokratisk danning, kommer inn i bildet.

Som Kant understreker også Biesta betydningen av det å se en link mellom utdanning og demokrati. Den store forskjellen er imidlertid at Biesta mener demokratiet ikke må forstås som et allerede eksisterende identitetsfellesskap – et rasjonelt fellesskap - vi må lære oss å mestre. Demokratiet, altså situasjoner hvor alle kan handle, må snarere forstås å befinne seg som en mulighet i rommet mellom oss. Forutsetningen for at det skal oppstå, altså for at demokratiske situasjoner oppstår, er ikke at vi innehar et gitt sett forhåndsdefinerte rasjonelle egenskaper, som rasjonalitet, autonomi, moral, evne til kritisk tenkning osv.. Forutsetningen er at vi i samhandlingen vår evner å handle på en sann måte at også andre kan handle, altså at det er en kvalitet med samhandlingen vår. Forutsetningen for det, er som vi har sett, at vi utviser lydhørhet og ansvarlighet. Følgelig er det *det*, den demokratiske danningen i Biestas forståelse innebærer, altså utvikling av lydhørhetens og ansvarlighetens språk. Hvordan Biesta tenker seg at vi kan gripe an denne utfordringen, skal vi nå se. Først skal vi se litt på hvorfor Biesta mener den løsningen Kant og mange etter han har sverget til, nemlig "danning til demokrati", er problematisk.

"Danning til demokrati", er en problematisk forståelse av forholdet mellom demokrati og utdanning, mener Biesta. Han mener det er et instrumentalistisk og individualistisk syn, både på demokratiet og på utdanningen, ved at det fokuseres på å forberedelsen av individer til noe som kommer senere. En slik forståelse er instrumentalistisk fordi skolens oppgave blir forstått

å forberede elevene på senere deltagelse i demokratiet, gjennom å lære dem de nødvendige kunnskaper og ferdigheter antatt å kjennetegne "den demokratiske person". Utdanning blir forstått som et instrument, som skal frembringe noe på forhånd kjent, nemlig en gitt mennesketype, mener Biesta – for eksempel det rasjonelle autonome individ. Problemet med denne måten å betrakte utdanning på, er at utdanning, på et fundamentalt nivå, kun blir forstått som sosialisering, altså som innføring av nykommere i en allerede eksisterende menneskelig orden, eller kanskje mer presist, den moderne fornuftsorden. En slik forståelse av utdanning, betyr at før elevene eller "nybegynnerne" får mulighet til å vise hvem de er, eller hva de vil bli, har vi, skissert opp et ideal for dem, som vi sikter dem inn mot. En slik forståelse er dessuten individualistisk, mener Biesta. Den pedagogiske tilnærmingen blir først og fremst rettet mot å utstyre hvert enkelt individ med de antatt riktige egenskapene, uten å stille de viktige spørsmålene om elevenes sosiale relasjoner, eller å ta høyde for den faktiske sosiale og politiske elevene befinner seg i. En slik forståelse vitner dermed også om et individualistisk syn på demokratiet selv, fordi demokratiet dermed vil være helt og holdent avhengig av at alle borgere er "skikkelig" utdannet og handler deretter. En slik forståelse av utdanningens rolle i forhold til demokratiet, er derfor også problematisk fordi det skaper urealistiske forventninger til hva skolen kan oppnå, mener Biesta. Det gjør at man putter for mye av byrden for fremtidens demokrati på skolen, og for lite på samfunnet som helhet. Skolen kan verken skape eller redde demokratiet, sier Biesta. Den kan kun støtte samfunn der demokratisk handling og demokratisk subjektivitet er reelle muligheter s.(121)

Biesta mener Arendt ikke bare hjelper oss å se subjektivitet og demokrati, på en annen måte. Han mener hennes perspektiv også åpner opp for en ny måte å forstå forholdet mellom demokrati og utdanning. Til forskjell fra den individualistiske forståelse av "den demokratiske person" vi har sett Biesta kritiserer, mener han Arendt viser en politisk forståelse av "den demokratiske person", en forståelse som går utover identitet og universalitet. Ved at Arendt understreker at subjektivitet ikke er noe vi er eller har, betyr det at dette også vil gjelde for demokratisk subjektivitet. "(...)individuals might have democratic knowledge, skills and dispositions, but it is only in action – which means action that is taken up by others in unpredictable and uncontrollable ways – that the individual can *be* a democratic subject" (Biesta, 2006, p. 135). Ved å understreke at det kun er *i* samhandling, vi kan være demokratiske subjekter, fremfor at det forstås som et personlig attributt, mener Biesta Arendt hjelper oss å flytte fokuset fra det å betrakte utdanning som forberedelse til senere

demokratisk deltagelse eller en senere demokratisk identitet, til heller å fokusere på selve handlingen – på hva elevene faktisk lærer av å erfare det å bli til i verden. "Following Arendt we can say that education should not be seen as a space of preparation, but should be conceived as a space where individuals can act, where they can bring their beginnings into the world, and hence be a subject" (Biesta 2006, s.137). Det store spørsmålet blir dermed ikke hvordan eleven kan forberedes til senere demokratisk deltagelse, mener Biesta. Det store spørsmålet, blir hvordan elevene gjennom utdanningen kan oppleve, og å erfare, det å *bli* demokratiske personer. Det å bli subjekt, har vi altså sett forutsetter handlingsutveksling med andre som også har mulighet til å bli subjekt - altså i situasjoner av *ekte* frihet. Følgelig mener Biesta det ikke bare er politikkens viktigste oppgave, å søke å skape og opprettholde et "worldly space", et pluralitetens rom hvor alle kan handle. Også pedagogikkens viktigste oppgave, mener han, må være nettopp det.

I will suggest that the educational responsibility today has to do with the "creation" of a worldly space, a space of plurality and difference, a space where freedom can appear and where singular, unique individuals can come into the world (Biesta 2006, s.100)

Hvordan ser Biesta for seg at utdanningen kan være et "wordly space" hvor elevene kan bli til i verden? Det skal vi se på her.

3.4.1 Tillit, vold og ansvar

Til forskjell fra å betrakte utdanningsforholdet som en økonomisk transaksjon, vi har sett Biesta mener er muliggjort av det nye læringsspråket, eller å betrakte utdanning i en instrumentell forstand, både når den forstås som undertrykkelse eller frigjøring, foreslår Biesta at utdanningsforholdet kan forstås å sentrere rundt tre begreper. Disse er tillit, vold og ansvar – eller mer presist "tillit uten grunn", "trancendental vold" og "ansvar uten kunnskap".

Når det gjelder det første begrepet, "tillit uten grunn", må dette forstås i forhold til risikoaspektet Biesta mener følger av det å la seg utdanne. Som alt nevnt i kapitlet om utdanningens språk, mener Biesta det som kjennetegner et utdanningsforhold, er at eleven i møte med utdanning ikke vet hva hun vil møte eller få ut av utdanningen. Det å gå inn i et utdanningsforhold, innebærer derfor en risiko. Ved å la seg utdanne, risikerer man å lære noe

man trodde man skulle lære, men man kan også risikere å lære noe man ikke kunne forestille seg, eller kanskje til og med noe man ikke ønsket å kunne – for eksempel om seg selv. Læring kan endre deg, skriver Biesta. Risikoaspektet gjør at utdanningsforholdet ikke kan være basert på kalkulering, men må være basert på tillit. Det er imidlertid ikke bare elevene som, ikke kan gå kalkulerende inn i utdanningsforholdet. Det at vi ikke kan vite hva det vil si å være menneske, før ekte mennesker har vist hvem der, innebærer at vi heller ikke kan vite *hvem* elevene er, før utdanningen setter i gang. Læreren må derfor vise åpenhet i møte med elevene, faktisk radikal åpenhet, før elevene har fått mulighet til å vise hvem de er. Spørsmålet om hvem elevene er, må kanskje nettopp forstås å være et utdanningsspørsmål, sier Biesta. Skal vi få svar på hvem elevene er, innebærer det at vi gir elevene mulighet til å bli til i verden. Som vi har sett, mener Biesta det å bli til i verden, forutsetter et *worldly space*, et pluralitetens rom hvor alle kan handle. I likhet med for politikken, mener Biesta også pedagogikkens viktigste oppgave må være å skape og sikre et slikt pluralitetens og frihetens rom, slik at elevene kan bli til. Selv om han trekker paralleller, understreker Biesta at politikk ikke må forstås som en metafor for pedagogikk. Det er ikke meningen å avvise at skolens oppgave også innebærer å lære elevene kunnskaper og ferdigheter. I et historisk perspektiv er det jo faktisk også derfor vi har skoler og utdanningssystem i utgangspunktet. Videre understreker Biesta at det å tro at utdanning omhandler *enten* det "å bli til" eller at det omhandler læring, ville være en falsk dikotomi. "It is more to the point to say that we become somebody through the way in which we engage with what we learn" (Biesta 2006, s.94). Vi skal nå se hva Biesta mener med dette, og dermed også hvordan han mener pedagogikken kan skape og sikre et *worldly space*, hvor elevene ikke bare sosialiseres inn i en bestemt kultur eller tradisjon- et rasjonelt fellesskap –, men hvor de også kan få mulighet til å finne sin egen stemme.

Biesta skiller mellom to former for læring, "læring som tilegnelse", og "læring som respons". Læring som tilegnelse er kanskje den vanligste måten å forstå læring, hevder Biesta. En slik form for læring, betyr at man har lært noe dersom man har tillært seg noe eksternt, noe som allerede har eksistert før. Dette kan for eksempel være gitte kunnskaper, kompetanser eller ferdigheter. Læring som respons forstås på en litt annen måte. Dette er en form for læring, som forstås å være en reaksjon på en forstyrrelse, eller kanskje også som et forsøk på å omorganisere og reintegrere det som har blitt uklart etter forstyrrelsen. En slik form for læring kan dermed forstås som en respons på noe fremmed, på noe som utfordrer, irriterer eller altså forstyrrer oss (s.27). De to formene for læring, kobles også opp mot de to fellesskapene.

Læring som tilegnelse passer bra til det rasjonelle fellesskap, mener Biesta, fordi det her handler om å reprodusere et allerede eksisterende språk eller logikk. Læring som respons, knytter Biesta til det "annet" fellesskap. Som vi har sett, mener Biesta det "annet" fellesskap oppstår i avbrytelsen av det rasjonelle fellesskap. Dette mener han skjer ved at noen responderer på noe annerledes eller fremmed i forhold til den rasjonelle diskurs. Det er nettopp her, knyttet til denne avbrytelsen, linken til læring som respons befinner seg. Mens læring som tilegnelse altså, i følge Biesta, fokuserer på å ta til seg noe eksisterende, mener han læring om respons, handler om å bringe noe nytt til verden. "Here learning becomes a creation or an invention, a process of bringing something new into the world: one's own response" (Biesta 2006, s.68). Ved å vise de to ulike læringsformene, er ikke Biesta ute etter å avvise at det å tilegne seg det rasjonelle fellesskaps språk og logikk er viktig. Poenget er at det først er i avbrytelsen av det rasjonelle fellesskap at vi snakker med vår egen unike stemme. Dermed er det også først ved at elevene engasjerer seg med det de har lært, at det finnes mulighet for at elevene kan bli til i verden, at de kan snakke med sin egen unike stemme. En slik forståelse betyr at læreren ikke bare har et pedagogisk ansvar, for å tilrettelegge for at elevene tilegner seg det rasjonelle innholdet. Det ville i så fall vært instrumentalisme, i følge Biestas perspektiv. Læreren har også et ansvar for at eleven får mulighet til å ta stilling til det de har lært. Et slikt ansvar mener Biesta, innebærer at læreren sørger for å stille elevene de viktige pedagogiske spørsmålene: "Hva mener du om det?" "Hva ville du gjort om du var i en lignende situasjon?" Disse spørsmålene, er en sentral side ved Biestas forståelse av utdanning. Det er også her det andre begrepet, "trascendental vold", kommer inn. Trascendental vold er et begrep Biesta har hentet fra Jacques Derrida (s.29). Han understreker at det ikke er snakk om at utdanningen skal være voldelig. Men at "Education is a form of violence in that it interferes with the sovereignty of the subject by asking difficult questions and creating difficult encounters" (Biesta 2006, s.29). Biesta mener at selv om denne type spørsmål må forstås å være vanskelige, må de også forstås å være fundamentale pedagogiske spørsmål fordi de har evnen til å forstyrre eller avbryte. Ved at de oppfordrer elevene til å respondere, inviterer de også elevene til å snakke med sin egen unike stemme, og dermed til å bli til i verden, mener han. Derfor er det også her at Biesta mener nøkkelen til at utdanningen kan skape et *worldly space*, ligger. Gjennom at elevene stilles slike spørsmål utover den vanlige undervisningen, lærer de ikke bare pensum. Ved at de også blir oppfordret til å ta stilling det de lærer, gis de muligheten til å engasjere seg med det de har lært. Dermed gis de også muligheten til å bli til i verden. Biesta beskriver utdanningsansvaret som dette innebærer, som

en dobbel oppgave; “The responsibility of the educator, so I wish to suggest, lies precisely in a concern for the paradoxical – or deconstructive – combination of *education and its undoing*” (Biesta 2006, s. 115). Gjennom å bygge opp med pensum, og bryte det ned igjen ved å stille elevene vanskelige spørsmål, mener altså Biesta mener vi kan skape et *wordly space*, et pluralitetens rom hvor elevene har mulighet til å handle. Det er også her vi ser at Biestas forståelse av danning kommer inn i bildet, og det er også her vi vil få svar på *hvem* elevene er.

Selv om Biesta faktisk argumenterer for radikal åpenhet overfor elevene, betyr ikke det at han mener elevene skal kunne uttrykke seg uten hensyn til andre. Det er en handlingssentrert pedagogikk han argumenterer for, og ikke en elevsentrert, presiserer han. “Action is anything but self-expression; it is about the insertion of one’s beginnings into the complex social fabric and about the subjection of one’s beginnings to the beginnings of others who are not like us” (Biesta s. 139). Utdanning forstått som et *worldly space*, et pluralitetens rom hvor handling er mulig, kan jo ikke bare bety at elevene oppfordres til å ta stilling til vanskelige spørsmål. Som vi har sett, mener Biesta det å bli til i verden, ikke bare handler om å uttrykke seg i verden. Det handler om å uttrykke seg *ansvarlig og lydhørt* overfor andre, på en sann måte at også andre kan ha mulighet til å bli til i verden. Selv om elevene gjennom å bli stilt spørsmål, får muligheten til å bli til i verden, er det jo ingen automatikk at de faktisk responderer ansvarlig på spørsmålene de blir stilt overfor. Hvordan mener Biesta dette skal imøtekommes? Biesta understreker altså at skolen skal være handlingssentrert. I forhold til dette, er det viktig å merke seg at handlingens grunnbetingelse jo er pluraliteten. En handlingssentrert skole, skriver Biesta, må derfor nødvendigvis fokusere på muligheter for at elevene kan bli til, men *også* på at det eneste vilkåret for handling er pluraliteten (s.140). Dette betyr, i følge Biesta, at læreren har et dobbelt utdanningsansvar. På den ene siden har hun ansvar for “det nye i verden”, altså hver enkelt elev. På den andre siden har læreren også et ansvar for “verden” – forstått som “(...)the space of plurality and difference as the condition for democratic subjectivity” (Biesta 2006 s.140). Læreren har, med andre ord en viktig rolle i forhold til å rette en kontinuerlig oppmerksomhet overfor handlingens “kvalitet”.

“(...)a concern for the coming into the world of new beginnings and new beginners does not entail the mere acceptance of any new beginning. It rather entails a concern for the dynamics and complexities of the social fabric in which newcomers begin” (s.107)

Lærerens ansvar for ivaretagelse av rommet hvor alle kan handle, handler altså om å rette oppmerksomhet mot den sosiale virkeligheten elevene befinner seg i. Kanskje kan et slikt ansvar derfor også innebære et ansvar for noen ganger å nekte noen handling, sier Biesta. Å forstå hva det vil si å være et subjekt, innebærer også å lære av de situasjoner hvor man *ikke* har kunnet bli til i verden – hvor man selv har opplevd hva det vil si ikke å kunne handle. En slik frustrerende erfaring kan faktisk være langt mer betydningsfull og ha langt større innflytelse, enn erfaringene fra det å ha fått handle. Lærerens ansvar innebærer altså både sørge for et rom hvor handling er mulig, men også å sørge for refleksjon over situasjoner hvor handling både har vært og ikke har vært mulig (s.142). Vi kan kanskje si at utfordringen Biesta gir lærerne med å understreke deres doble utdanningsansvar, vil handle om å balansere mellom å vise åpenhet og ansvarlig respons for elevenes, kanskje ukritiske, reaksjoner på den ene siden, og det demokratiske fellesskapets behov for at individene handler på en sånn måte at også andre har mulighet til å handle. Det er imidlertid verdt å merke seg Biestas understrekning at dette ansvaret ikke må forstås å innebære kalkulering. Fordi det er et åpent spørsmål hvem elevene er før utdanningen starter, må dette ansvaret forstås å være et ansvar uten kunnskap eller viten om hva man faktisk er ansvarlig for. Det må være et "ansvar uten kunnskap".

Fordi utdanning ikke bare handler om reproduksjon av en allerede eksisterende verden, men også handler om elevenes tilblivelse i verden, og at dette, som vi har sett, forutsettes av et *worldly space*, et rom hvor alle kan handle, som igjen forutsettes av pluraliteten – betyr det at Biesta mener pluraliteten faktisk også må forstås som pedagogikkens mulighetsbetingelse. Dette betyr at pluraliteten ikke må overkommes. En teknologisk eller instrumentalistisk forståelse av utdanning, er derfor svært problematisk. En slik forståelse av utdanning vil ødelegge for pluralitet, mangfold og forskjell, og dermed også for muligheten til å bli til i verden. “Any attempt to make education into a technique, any attempt to conceive of it in terms of instrumentality, poses a threat to the very possibility of becoming somebody through education” (Biesta 2006, s. 94). En slik konklusjon, innebærer imidlertid at vi jo *også* vil sitte igjen med den foruroligende dimensjonen ved pluraliteten, det at vi til syvende og sist ikke kan vite hvordan andre vil handle. Det betyr: Å lære elevene lydhørhet og ansvarlighet vil altså ikke kunne forstås som noe teknologisk program. Vi kan heller ikke tvinge elevene til å engasjere seg med det fremmede. Det eneste vi kan gjøre er å være sikker på at utdanningen i det minste inneholder muligheter for å møte og bli konfrontert med det fremmede og det som

er annerledes, og at elevene blir stilt de vanskelige spørsmålene, slik at de har muligheten til å respondere, og finne deres egen stemme. Den læringen som er på spill her, er nettopp læring som respons, altså læring om hva det vil si å handle, og å bli til i verden. Også her kan vi se at Biestas syn på danning kommer inn i bildet. Selv om pluraliteten kanskje har en foruroligende dimensjon i og med at læreren ikke kan vite på forhånd hva elevene vil foreta seg, understreker Biesta altså at pluraliteten også må forstås som mulighetsbetingelsen for utdanning. Det betyr derfor at det som gjør utdanning vanskelig, ja kanskje til og med umulig, faktisk nettopp er det som gjør utdanning mulig i utgangspunktet. Det som forstyrrer utdanning, sier Biesta, er derfor kanskje det som gjør utdanning mulig fra starten?

3.4.2 Tre spørsmål til en demokratisk utdanning

Biesta skisserer opp tre spørsmål, han mener en slik forståelse av demokratisk danning, som han mener Arendt åpner for, inviterer til å stille. Det første spørsmålet henger sammen med Biestas argument om at utdanningsansvaret ikke, må forstås å omhandle spørsmålet hvordan vi kan-forberede elevene på *senere* demokratisk deltagelse, fordi dette ville være at vi betraktet skolen som en "produsent" av fremtidige demokratiske individer. I stedet mener Biesta vi må spørre: "*What kind of schools do we need so that children and students can act?*" eller "*How much action is actually possible in our schools?*" (Biesta, 2006, p. 138). Biesta mener en handlingssentrert skole, forutsetter et utdanningsmiljø hvor eleven har reell mulighet til å ta initiativ. Det må være en skole som ikke bare fokuserer på innholdet i pensum, men som også gir elevene mulighet til å respondere på det de lærer, med sine egne stemmer. En slik forståelse innebærer derfor også en annen forståelse av skolens pensum, mener Biesta. I stedet for å betrakte læreplanens innhold som en gitt kunnskap elevene skal tilegne seg, må den betraktes som utgangspunkt for at elevene kan respondere og å bringe sine unike begynnelse til verden. Dette krever dermed også lærere som viser oppriktig interesse i elevenes initiativ. Videre mener Biesta en handlingssentrert skole forutsetter et utdanningssystem som ikke er besatt av resultater og *league tables* - men som faktisk gir rom for at lærerne kan bruke tid og innsats på å finne "the delicate balance between the child and the curriculum", slik at det faktisk er oppriktig sjanse for at elevene bringe noe nytt til verden (Biesta 2006, s.139). Det er dessuten viktig å understreke at spørsmålet, om hvorvidt elevene kan handle aldri må tas for gitt. Det må stilles igjen og igjen (s.141).

Dette spørsmålet, altså om elevene kan handle, må dessuten ikke forstås løsrevet fra samfunnet som skolene befinner seg i. Individuer er alltid individer-i-kontekst, skriver Biesta. Vi kan ikke regne med at problemer løser seg, bare vi sørger for å gi individer en *rett* demokratisk utdanning. “Individuals do matter, but in a society or a social setting in which individuals are not allowed to act – or in which only certain groups are allowed to act – we cannot expect that everyone will still behave in a “proper”, democratic manner” (Biesta s.141). Biesta mener derfor det andre spørsmålet, vi må stille er: “*What kind of society do we need so that people can act?*” eller “*How much action is actually possible in society?*” (Biesta 2006, s. 141). Skolen kan verken skape eller redde demokratiet. De kan kun støtte samfunn hvor det er mulighet for å bli til i verden. “The ultimate task for democratic education therefore lies in society itself, and not in its educational institutions” (Biesta 2006, s.145)

Det tredje og siste spørsmålet Biesta stiller er: “*What can be learned from being/having been a subject?*” (Biesta 2006, s.142). Mens vi ser at de to de to første spørsmålene fokuserer på muligheten for at elevene kan bli til i verden, rettes fokus i det siste spørsmålet mot *hva* det faktisk er elevene lærer gjennom å erfare det å ha fått bli til – eller kanskje nettopp ikke å ha fått bli til - i verden. Den læringen det er snakk om her, sier Biesta, er den vi sitter igjen med etter vårt møte med det som er fremmed og annerledes i forhold til våre egne begynnelse (142). “The learning at stake here is learning from and learning about what it means to act, to come into the world, to confront otherness and difference in relation to one’s own beginnings” (Biesta 2006, s.142). Det det altså er snakk om, er hva vi faktisk lærer av å inngå i “the fragile conditions under which everyone can be subject” (142), eller som Biesta andre steder kaller “*the social fabric*”. Det som erfares her, mener Biesta, har læreren og skolen en viktig rolle i å reflektere over dette.

Dette siste punktet, hva kan vi lære av å være og å ha vært subjekt, er dessuten verdt å merke seg fordi jeg mener det er her Biestas syn på danning kommer tydelig frem. Selv om Biesta kanskje ikke refererer spesifikt til danningsbegrepet, er det ingen tvil om at han har latt seg inspirere av dette pedagogiske perspektivet². Dette mener jeg vi tydelig kan se her. Særlig mener jeg det to steder at danningsaspektet kommer tydelig til syne i Biestas utdanningsteori. Det ene stedet er i skjæringspunktet mellom de to læringsformene hvor han mener elevene

² Her vil jeg henviser til avhandlingens innledningskapittel hvor dette problematiseres.

kan bli til gjennom å engasjere seg med det de har lært. Det andre punktet er nettopp her, hvor Biesta spør om hva vi kan lære av å være eller ha vært subjekt. Det han viser oss her er at det er gjennom at vi samhandler med andre mennesker, gjennom at vi utveksler ansvarlige responser på hverandres initiativ og lærer av det, gjennom at skaper det Biesta kaller en kvalitet ved fellesskapet, at vi også skaper mulighet for *danning*. Til forskjell fra selvdanningsperspektivet, kan vi si at hos Biesta knyttes danning først og fremst til det som skjer mellom oss, altså vår samhandling, nærmere bestemt til vår utveksling av respons. Dermed mener jeg vi kan si at for Biesta er danning forstått som en kvalitet ved fellesskapet. Det er dessuten også verdt å merke seg at dette jo ikke vil være noe som bare foregår i skolen. En slik form for læring vil jo faktisk måtte kunne forstås å være en livslang læringsprosess. Dette er jo så absolutt i tråd med dannelsesbegrepet.

Det jeg skal gjøre videre nå, er å undersøke: Kan Biestas forståelse av danning kaste nytt lys på hvordan vi forstår likestillingsbegrepet og hvordan vi kan skape og opprettholdelikestilling? Hva slags konsekvenser vil en slik forståelse få for å lære likestilling i skolen?

4 Likestilling som adgang til handling

4.1 Likhet og forskjell

I gjennomgangen av likestillingsbegrepets utvikling kom det frem at de to begrepene "likhet" og "forskjell", og hvordan vi har forstått disse, har spilt en sentral rolle i hva som til enhver tid har blitt forstått som likestilling. Gjennom første og andre likestillingsbølge skulle den store uenigheten omhandle spørsmålet hvorvidt likestillingen skulle forstås som likhet eller forskjell mellom kvinner og menn. På den ene siden stod likhetsfeministene, som mente likestillingsidealet måtte forstås som *likhet*. De mente dermed likestillingsstrategiene måtte fokusere på å hevde at forskjellen mellom kvinner og menn var irrelevant. På den andre siden argumenterte forskjellsfeministene for at likestilling skulle forstås som *likeverd*. For dem ble forskjellen mellom kvinner og menn forstått å være høyst relevant, og de mente snarere at likestillingsstrategiene må rette seg etter å opphøye og likestille kvinnes annerledes kultur og væremåte med menns. De to sidene kom tilsynelatende aldri til noen enighet. Videre i den historiske gjennomgangen, har vi sett at diskusjonen om likhet og forskjell, etter hvert skulle avløses av perspektiver med ganske annen tilnærming til forskjellsbegrepet. Fokuset ble nå flyttet fra forskjellen mellom kvinner og menn, til heller å fremheve forskjellene og mangfoldet man mente befant seg innad og på tvers av de to kategoriene. Som følge av dette, måtte også forståelsen man hadde av likestilling refortolkes. Hvor stammet egentlig uenigheten til likhets- og forskjellsfeministene fra? Hvorfor kom de aldri til noen enighet mellom dem? Kan den videre utviklingen med vekt på forskjell og mangfold, sees i sammenheng med den uenigheten som hadde vært tidligere? I boka *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future*, ser vi at Gert Biesta retter kritikk mot demokratiet forstått som et rasjonelt fellesskap. I en pluralitetens og forskjellighetens tid, mener han, er denne moderne forståelsen av demokratiet problematisk. En slik forståelse av demokratiet er ikke tilstrekkelig demokratisk, mener han. Demokratiet forstås ikke som noe vi alle er en del av, men forstås som et gitt identitetsfellesskap, hvor deltagelse forutsetter tilegnelse av en bestemt identitet eller subjektforståelse. Biesta trekker frem to konsekvenser han mener det å basere demokratiet på en slik forståelse kan føre til. Den første konsekvensen kommer av at vi ved å trekke opp grensene til fellesskapet, nødvendigvis også trekker opp grensene for hva som ikke er med i fellesskapet. Ved å definere et fellesskap, vil vi

nødvendigvis også definere hvem eller hva som er fremmed for fellesskapet. Demokratiet blir dermed ikke for alle. Den andre mulige konsekvensen kommer av han mener premisset om tilpasning til den gitte identiteten og fellesskapets logikk eller tenkemåte, nødvendigvis innebærer begrensninger på hvem vi kan være som unike individer. En slik forståelse er dermed ikke tilstrekkelige demokratisk, fordi normen ikke åpner for at vi kan representere noe annet enn den. I dette kapitlet vil jeg se litt nærmere på spørsmålene over i lys av disse to konsekvensene Biesta mener kan følge av å knytte demokratiet til en gitt identitetsforståelse, og se om ikke den kritikken Biesta her kommer med rettet mot demokratiet som et gitt identitetsfellesskap også kan kaste lys på utviklingshistorien til likestillingsbegrepet. Videre vil jeg se om ikke perspektivene han kommer med også vil kunne inspirere til ny forståelse av likestillingsidealet.

Som vi har sett, har feminister helt siden lanseringen av det moderne likhetsbegrepet rettet kritikk mot eksklusjonen av kvinner. På tross av at ideen om "likhet" var en revolusjonerende tanke da den kom, og at den ble formet i en "opplysningens" tid hvor ikke bare "likhet", men også fornuft, objektivitet og frihet stod høyt i kurs, skulle det vise seg at ikke alle var *like* like. Fordi inngangsbilletten til demokratiet forutsatte de nevnte egenskapene, var det kun de som var i stand til, eller mer presist som var tilgodesett muligheten til å tilegne seg de ideelle egenskapene, og dermed idealet man mente demokratiet forutsatte, som fikk ta del i "likhetsprosjektet" demokratiet var ment å være. Disse egenskapene var, som feministene påpekte, ikke tilgjengelige for kvinner. Her ser vi tydelig Biestas første poeng om at vi ved å forstå demokratiet som et rasjonelt fellesskap, altså et gitt identitetsfellesskap, ikke bare trekker opp en grense for hva fellesskapet består av, men også for hva det ikke består av. Det skapes et utenforskap, og defineres noe fremmed for fellesskapet. Ved at de ikke fikk tilgang på inngangsbilletten, var kvinnene ikke bare utestengt fra det rasjonelle fellesskapet likheten forutsatte; De ble også definert som fremmede for fellesskapet. De ble definert som noe *annet* enn rasjonelle. Dette, som mange feminister har påpekt, gjorde veien kort til å definere kvinner som irrasjonelle, og ilegge dem egenskaper og karakteristikk av tilsynelatende motsatt karakter enn den rasjonelle, for eksempel ved å hevde at kvinnene ble styrt av følelser, eller en vakker fornuft. Likestillingsstrategien å hevde *likhet* mellom menn og kvinner gjennom å påpeke at den biologiske forskjellen mellom kvinner og menn var irrelevant i forhold til evnen til å tilegne seg fornuftsidealet, kan vi her se som et uttrykk for et ønske om å bli kvitt fremmed-stempelet og dermed få tilgang til fellesskapet. I dette tilfellet skulle det å

skille mellom kropp og sjel, bli et sentralt virkemiddel for å bevise likheten. Kvinners forskjell i fysisk styrke hadde ingen sammenheng med deres *sjelelige* likhet med menn bare de fikk samme oppdragelse, hevdet Wollstonecraft. Lignende argumentasjon der forskjellen mellom kvinner og menn ble betraktet som irrelevant, skulle gjentatte ganger tas i bruk i kampen for likestilling. For eksempel skulle det å fremme skillet mellom biologisk og sosialt kjønn bli et viktig analytisk virkemiddel i oppgjøret med den tydelige kjønnsbaserte arbeidsfordelingen som hadde preget husmorperioden. Alle var imidlertid ikke enige med likhetsfeministenes argumentasjon. Ved å oppmuntre kvinnene til å tilpasse seg et mannlig definert ideal, enten det omhandlet rasjonalitet eller andre, hevdet forskjellsfeministene at likhetsfeministene gjorde kvinnene en bjørnetjeneste. En slik forståelse av likestilling der kvinnene skulle inkluderes i menns virkelighet ville i realiteten innebære at kvinnene var nødt til å forsake sin *unike* kvinnelige kultur til fordel for en som var mannlig definert. Kritikken forskjellsfeministene her rettet mot likhetsfeministene, kan vi se illustrerer det andre problematiske aspektet Biesta mener følger av å basere demokratiet på en gitt subjektforståelse; nemlig opplevelse av at normen ikke åpner for å representere noe annet enn den. Strategien ble derfor nettopp å påpeke forskjellen som relevant, og fokusere på å likestille kvinnes unik kultur med menns.

Hver for seg ser vi faktisk at likhets- og forskjellsfeministene svarer til hver sin av de to konsekvensene Biesta mener kan følge av å knytte likheten til et gitt identitetsfellesskap. De to feministiske retningene kan dermed sies å illustrere Biestas budskap om at "likhet" forutsatt en gitt subjektforståelse eller norm, basert på en ide om hva mennesket er, *er* problematisk. Selv om de to feministiske retningene kanskje kan sies å være eksempler på uttrykk for de to konsekvensene Biesta trekker frem, er det viktig å merke seg at verken likhets- eller forskjellsfeministene deler analysen hans. Biestas poeng er at demokrati eller "likhet" forutsatt en gitt norm, vil være problematisk pr definisjon fordi det vil være i konflikt med pluraliteten, det at vi alle er forskjellige. Ingen av de to feministiske retningenes forklaringer på problemet de opplevde, eller strategiene de mente ville kunne imøtekomme problemet, vitner om at det ble oppfattet problematisk at det lå en slik norm til grunn. Det som ble oppfattet å være problematisk av dem begge to var at det gitte idealet var mannlig definert. Følgelig ble det opplevd å være et ideal likhetsfeministene følte seg utestengt fra, og som forskjellsfeministene mente diskriminerte kvinnes annerledes måte å være på. De to ulike forklaringene av hvorfor det mannlige idealet var diskriminerende førte dermed til at de to

gruppene fikk ulike forståelser av hva likestilling betydde, nemlig enten "likhet" eller "likeverd", noe som igjen førte til at de skisserte ulike likestillingsstrategier. Hver for seg, ser vi at de to perspektivene fremmer idealer og strategier som imøtekommer problemet de hver for seg skisserer. Hvis vi derimot ser dem i lys av Biestas analyse, kan vi betrakte *begge* de to perspektivene som uttrykk for en likhetstenkning som er i konflikt med pluraliteten – det at vi alle er forskjellige. Det blir derimot klart at ingen av de to strategiene som her skisseres vil kunne gi noen varig løsning. Diskusjonen de to perspektivene havnet i og som de heller aldri kom ut av, kan vi se kanskje har sammenheng med at begge retninger utelukkende tar sikte på å løse *den ene* av de to konsekvensene Biesta skisserer. Dermed ville jo ingen av strategiene være i stand til å løse det problemet det andre perspektivet kan sies å være reaksjon på. Verken likhets- eller forskjellsfeministenes forklaringer innebar altså uttrykk for et oppgjør med ideen om å basere idealet på en gitt norm. Snarere ser vi faktisk at de begge to støtter opp om denne ideen. For likhetsfeministene ble løsningen å fjerne det som skilte kvinnene fra mennene, slik at kvinnene også kunne få innpass til det eksisterende idealet. Dette mente forskjellsfeministene var problematisk fordi det innebar at kvinnene måtte forsake sin unike kvinnelighet. Men heller ikke deres strategi skulle ta noe oppgjør med ideen om at likheten forutsatte en gitt norm. Ved at deres strategi gikk ut på å fremheve det de mente var typiske kvinnelige egenskaper, som omsorg og relasjonell kompetanse, fordi de mente disse måtte betraktes likeverdige med det mannlige rasjonalitetsidealet, endte de jo faktisk selv opp med å skissere en norm for hva som ble betraktet som ekte kvinnelig. I lys av Biestas analyse av at en norm-basert likhetsforståelse vil kunne føre til - ikke én - men to ulike konsekvenser, kan vi si han ikke bare viser oss hvorfor likhets og forskjellsfeministene aldri kom til noen enighet om hva slags ideal eller strategi de skulle satse på. Han viser oss jo også at siden de begge tar utgangspunkt i en gitt norm, vil begge perspektiver faktisk risikere *begge* de to konsekvensene han skisserer. De vil med andre ord, paradoksalt nok, begge risikere *minst en* av de to konsekvensene som vi har sett at de selv faktisk er en reaksjon på. Vi har altså sett at både likhets- og forskjellsfeministenes forståelse av likestillingsidealet bryter med Biestas kritikk av å knytte likhetsidealet til en gitt norm. Spørsmålet nå er om den utviklingen begrepet skulle ta videre er mer i tråd med Biestas analyse?

Gjennom kritikk av generaliseringer og fremheving av forskjell og mangfold, ser vi at den manglende muligheten for å representere noe annet enn det normene som ble opplevd tilgjengelig gav rom for, nettopp skulle problematiseres. Ikke bare ble denne kritikken rettet

mot det som ble opplevd å være en altfor snever og generell kvinnekategori, men også mannskategorien og heteronormen, ble problematisert. Dermed kan vi se denne kritikken som gav uttrykk for Biestas ene konsekvens, nemlig ønsket om å bli respektert som noe annet enn normen, som unik. Ja, kanskje kan vi til og med tolke fokuset på *individualitet* og idealet at vi skaper vårt eget liv, som vi så ble en sentral diskurs utover på 1990-tallet, som et "symptom" på en likhetsforståelse som hadde lagt for stor vekt på en gitt subjektforståelse eller norm, som ble opplevd å ikke gi tilfredsstillende rom for å være unik? Ved at forskjell og mangfold ble fremhevet, med det ønske om å kunne være unik eller forskjellig, ser vi også tydeligere hva slags likestillingsforståelse som fremheves. Selv om de kanskje fokuserte på forskjell, hadde jo verken generaliseringskritikken eller diskusjonen om kjønn som hensikt å fjerne det underforståtte idealet om "likhet", forstått som *likeverd*. Kravet om muligheten for å være annerledes uttrykte snarere retten og mulighet til å være forskjellig *samtidig* som denne forskjelligheten skulle likestilles med det som ble opplevd å være mer godtatte måter å være på. De nye forskjellsperspektivene kan dermed kanskje tolkes som videreføring av et ideal det tidligere forskjellsperspektivet hadde fremhevet, men hvor det nye nå var at det som skulle likestilles ikke var de to kategoriene "kvinne" og "mann", men et større, kanskje til og med åpent, mangfold. Kritikken av generaliseringer og det nye fokuset på forskjeller handlet imidlertid ikke bare om et ønske om å være forskjellig. Det ble jo også hevdet at man mente feminismens utgangspunkt i generaliserte beskrivelser og teorier, gjorde det vanskelig å avsløre den kvalitativt ulike diskrimineringen som fantes innad og kanskje også på tvers av kategoriene. Dermed kan vi si at kritikken også gav uttrykk for den andre av Biestas to konsekvenser, nemlig en uønsket opplevelse av ikke å få være med på det feministiske frigjøringsprosjektet, eller likestillingsprosjektet. Faktisk mener jeg vi også kan si at kritikken av kjønnskategoriene og heteronormen må kunne tolkes som et uttrykk for et slik uønsket fremmed- eller utenforskap fra likheten, ved at den jo nettopp påpekte et utenforskap fra samfunnets anerkjennelse av deres kjønnsuttrykk. I møte med denne problematikken, ble kanskje ikke det å fremheve forskjeller den beste strategien. Kanskje ville faktisk heller et likestillingsideal i forlengelse av likhetsfeministenes forståelse, hvor strategien ikke tok sikte på å fremheve forskjeller men snarere betrakte dem som irrelevante, være en bedre løsning? Vel og merke med den forskjellen fra likhetsfeministenes forståelse at det ikke er de to kategoriene "kvinne" og "mann" som skal betraktes like, men at det er snakk om andre sider ved livet vi har felles.

Ved at kritikken av generaliseringer og fokuset på forskjell og mangfold faktisk gir uttrykk for *begge* de to konsekvensene Biesta mener kan følge av å binde likhetsprosjektet til en gitt norm, kan vi faktisk se konturene av en utvikling mer i tråd med Biestas analyse. Vi kan dermed kanskje si at han gir oss en mulig ramme for å forstå hvor kritikken kom fra, og dermed kanskje også hva slags problematikk vi faktisk står overfor med hensyn til å formulere et likestillingsideal som kan svare på disse perspektivene. Med det mener jeg at det Biestas analyse faktisk viser oss her, er jo nettopp at fremhevingen av forskjell og mangfold ikke bare handlet om det å understreke en ny og mer mangfoldig forskjellskategori. Ved å gjøre det, inviterer den faktisk også til et nytt syn på "likhet", et syn hvor likheten *ikke* kunne forstås basert på en gitt norm. Spørsmålet nå er: Kan likestilling forstås på en måte hvor det ikke er basert på en gitt norm?

4.1.1 Dobbeltblikk

Først og fremst er det verdt å kommentere at en slik forståelse av likestilling, hvor likestilling ikke blir knyttet opp mot en gitt norm, ikke er problemfritt. Selv om de generaliserte kategoriene og teoriene kanskje ble opplevd å være problematiske, må vi jo erkjenne at slike kategorier også har hatt en viktig funksjon, ved at de har gitt oss noe å måle opp mot, og dermed gitt oss et analyseverktøy eller en målestokk til å vurdere diskriminering. Problemet, som vi har sett, oppstår imidlertid dersom disse kategoriene oppleves diskriminerende i seg selv, eller ikke klarer å fange opp diskrimineringen som er. Det var jo også dette dilemmaet som ble klart, mot slutten av den historiske gjennomgangen tidligere i avhandlingen. Spørsmålet nå er altså: Hvordan kan vi forholde oss til likestilling som ideal, og samtidig imøtekomme begge disse potensielle utfallene? Eller, sagt med andre ord: Hvordan kan vi forholde oss til likestilling som ideal, uten å bryte med ideen om at likestillingen ikke kan være basert på en gitt norm av enten likhet eller forskjell? Hva slags målestokk kan vi se for oss å vurdere likestillingen opp mot? Som kom frem i diskusjonen over, kunne de generaliseringskritiske perspektivene og fremhevingen av mangfold og forskjell, faktisk tolkes både som uttrykk for et likestillingsideal forstått som *likhet* og som *likeverd*. Kan vi, som Nielsen (2000) foreslår, tenke oss likestilling med et "dobbeltblikk", hvor vi faktisk ikke knytter begrepet til enten likhet eller likeverd, men til begge to? Hva slags målestokk vil en slik forståelse kunne knyttes til opp mot?

Diskusjonen om likhet og forskjell har villedet feminister til å tenke at de må velge ett av de to begrepene, skriver Scott (1988). Dette har gjort at man ikke har sett de deres faktiske gjensidige avhengighet. I sin forståelse av likestilling³ vender Scott blikket mot politisk teori, og understreker at den likheten vi søker må være forstått som *politisk likhet*. Politisk likhet er en forståelse av likhet hvor forskjell er underforstått, skriver Scott. Det er en form for likhet som forutsetter en eller annen form for sosial avtale for å anse “obviously different people as equivalent (not identical) for a stated purpose” (Scott 1988, s.44). Og videre: “Equality might well be defined as deliberate indifference to specified differences” (Scott 1988, s.44). Politisk likhet, forstås altså som en tilsiktet likhet, eller vi kan kanskje si en ønsket likhet, i gitte kontekster. “Equality, in the political theory of rights that lies behind the claims of excluded groups for justice, means the ignoring of differences between individuals for a particular purpose or in a particular context”(Scott 1988, s.44). Som likhetsfeministene argumenterer altså også Scott for at strategien må være å anse forskjeller som irrelevant. Det er imidlertid en viktig forskjell. Med referanse til den politiske filosofen Michael Waltzers, presiserer Scott at det å fremme politisk likhet ikke må forstås å innebære å fjerne alle forskjeller, “but a particular set of differences, and a different set in different times and places”(Scott 1988 s.44). Selv om Scotts idealforståelse først og fremst rettes mot et ideal forstått som *likhet*, ved at hun mener det fremmes gjennom at forskjeller skal ignoreres, er ikke dette absolutt fordi hun jo også understreker at et slikt ideal vil avhenge av situasjon og kontekst. Det er heller ikke snakk om alle forskjeller – men *et gitt sett* forskjeller, altså de uønskede forskjellene. En slik forståelse innebærer dermed også en erkjennelse av at det i andre sammenhenger, kanskje ikke vil være verken behov eller ønske om at vi betraktes like. I andre sammenhenger vil kanskje heller ønsket vårt være å fremheve det som skiller oss fra andre, eller vi kan si som gjør oss unike? I slike sammenhenger, som vi har sett av diskusjonen over, vil kanskje heller *likeverd* fremstå som ønsket ideal. En slik tolkning, mener jeg, vil kunne lede hen til en mulig definisjon av likestilling som dobbeltblikk, hvor idealet ikke forstås som verken likhet eller forskjell, men som kan forstås *både* som politisk likhet - altså at vi ignorerer visse forskjeller som gjør at vi opplever utenforskap - eller som likeverd - som innebærer en mulighet for å snakke med vår unike stemme- , avhengig av situasjon og kontekst. Og hvor målestokken, altså det som avgjør hvorvidt idealet er likhet eller likeverd, vil avhenge av situasjon og kontekst og hva som faktisk til enhver tid oppleves som ønsket.

³ Selv om Scott bruker begrepet "equality", mener det blir riktigst betydning å oversette til "likestilling" fordi hun snakker om feminismens forståelse av "equality".

Så, er spørsmålet: Vil en slik idealformulering kunne imøtekomme problemene våre? Ideelt sett, og dersom kartet stemmer med terrenget, kan vi nok si at en slikt situasjons- og kontekstbetinget idealformulering vil være tilfredsstillende. Men det er et problem: En slik idealformulering forutsetter at vi har klart for oss når en sammenligning er ønsket, og når den ikke er det. Kan vi egentlig vite det? Er det egentlig mulig å vite hva som for andre oppleves som diskriminering eller faktisk ønskede forskjeller? Med tanke på at hensikten med å fremme likestilling ofte har rot i et ønske om på en eller annen måte løfte noen opp fra en mindre fordelaktig posisjon, sier det seg jo selv at det i mange tilfeller ikke vil være enkelt for den det faktisk gjelder å få formidlet hva som oppleves som den ideelle situasjon. Kanskje er den undertrykkede eller diskriminerte selv så overbevist om ulike kulturelle oppfatninger, at vedkommende ikke selv ser hva som er problemet. Selv om et dobbeltblikk på likestilling høres fint ut, må vi jo stille spørsmål om ikke dette kanskje er mer en skissering av hva slags utfordring vi *egentlig* står overfor når det kommer til å fremme likestilling, enn et faktisk ideal. Det var kanskje også fra Nielsens side først og fremst ment som understrekning av dilemmaet. Hvordan skal vi unngå at våre generaliseringer, uansett hvor gode intensjonene bak dem er, ender opp med å oppfattes mer begrensende enn frigjørende, for eksempel i det situasjonen eller konteksten endres? «Noen ganger er det en styrke for jentene å definere seg som jenter, utsatt for samme type usynliggjøring og marginalisering. Andre ganger vil det være en begrensning for deres utviklingsmuligheter å bli sett og definert i kraft av deres kjønn» (Nielsen, 2000, p. 65). Kan vi egentlig vite når jentene opplever det å plasseres i en definert kjønnskategori som en styrke eller begrensning? Problemet som følger av dette er at vi strengt tatt aldri kan vite sikkert hvordan andre opplever situasjonen, og som vi kan si at Biesta med sin analyse viser oss, er at vi ved å ta utgangspunkt enten i likhets- eller forskjellsstrategier med ønske om å fremme likestilling faktisk risikerer – uansett hvor god intensjonen vår er – å handle i konflikt med andres ideal. Dermed vil vi faktisk risikere minst en av de to konsekvensene Biesta har vist oss. Spørsmålet nå er om ikke Biesta kanskje også faktisk kan vise oss en mulig alternativ idealformulering som vi kan knytte likestilling til: En idealformulering som ikke er basert på en gitt norm, og som muligens kan imøtekomme den problematikken jeg har presentert her.

4.1.2 "Alle kan handle"

Som respons på kritikken han retter mot demokratiet forstått som et gitt identitetsfellesskap, det rasjonelle fellesskap, skisserer Biesta opp en alternativ forståelse av demokratiet, som han mener er bedre egnet til å imøtekomme de to mulige konsekvensene han mener kan følge av førstnevnte. Biesta definerer demokratiet som situasjoner hvor alle kan handle. Kan et slikt ideal også være et ideal på likestilling? Jeg vil her se litt på hva slags forståelse av likhet og forskjell som kan sies å ligge i dette idealet.

Til forskjell fra hva som kanskje er mer vanlig i demokratiformuleringer, er Biestas hovedprosjekt først og fremst rettet mot ivaretagelse av forskjell. Biestas utgangspunktet er demokratiet, og det at han mener vi i vår forståelse av denne, ikke har vært gode nok til å ivareta forskjellene mellom oss, det at vi alle er unike. Dette betyr imidlertid ikke at han ikke er ute etter å ivareta "likhet" også. En måte å se dette på, kan være å sammenligne med Scott. Som vi har sett mener Scott "forskjell" er underforstått i hennes forståelse av likhet.

Erkjennelsen av at vi alle er forskjellige, har vi sett, spilte nettopp en viktig rolle for Scotts presisering av at likhetsidealet ikke må forstås å være gitt, men vil være betinget av situasjon og kontekst. På samme måte som forskjell er underforstått hos Scott, kan vi si at likheten er underforstått hos Biesta. Det at han, tross alt, er ute etter et ideal for demokratiet, innebærer jo en underforstått erkjennelse at vi alle er "like" eller kanskje mer presist *likeverdige*. Denne dobbeltheten ved Biestas ideal, at det både innebærer en erkjennelse av at vi alle er like samtidig som vi alle er ulike, kommer dessuten tydelig frem hos Arendt, som jo Biesta lener seg kraftig på, når hun sier

“Plurality is the condition of human action because we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives or will live” (Arendt, 1958, s. 8).

Selv om vi kanskje kan si at både Scott og Biesta med sine idealformuleringer, sikter begge mot ivaretagelse av både "likhet" og "forskjell", har de allikevel ganske ulike oppfatninger av de to begrepene. Biesta har for eksempel en ganske annen forståelse av forskjellsbegrepets rolle med hensyn til å ivareta idealet. Dette skal vi nå se får konsekvenser for hvordan han vil formulere utfordringen vi står overfor, i forhold til å nå idealet.

Som det ble avklart i gjennomgangen av likestillingsbegrepets utvikling, har forskjellskategorien vært et avgjørende punkt diskusjonen har stått om når det har kommet til det å formulere likestillingsstrategier. Mens det for likhetsfeministene var et poeng å vise at kjønnsforskjellen var irrelevant, ønsket snarere forskjellsfeministene å fremheve forskjellen mellom kvinner og menn for å understreke idealet om likeverd mellom de to ulike kulturene. Også Scott ser vi retter blikket mot forskjellsbegrepet i sin forståelse av likestilling som politisk likhet. Scott understreker imidlertid at det ikke er snakk om alle forskjeller, men et gitt sett forskjeller, som altså vil variere fra situasjon til situasjon. Denne presiseringen til tross, forskjell lokaliseres fortsatt til å være et potensielt problem som må overkommes dersom vi skal komme noe nærmere idealet. Her ser vi en tydelig forskjell fra Biestas perspektiv. For Biesta blir forskjell aldri forstått å være problematisk. Tvert i mot, understreker han, i likhet med Arendt, at vi ikke må overkomme forskjell fordi pluraliteten, det at vi alle er forskjellige, er selve forutsetningen for at vi kan handle og bli til som unike subjekter. Pluraliteten er faktisk selve forutsetningen for at demokratiet, forstått som situasjoner hvor alle kan handle, kan oppstå. Erkjennelsen at forskjell ikke skal overkommes, innebærer dermed at min kritikk om at vi risikerer "å trå feil" fordi vi risikerer å handle i mot noens opplevelse av hvorvidt forskjellen betraktes som ønsket eller ikke, ikke lenger er relevant. Men selv om Biesta ikke mener forskjellen er problemet, er det imidlertid verdt å merke seg at heller ikke han mener pluraliteten, det at vi alle er ulike, er uten problemer og utfordringer for oss.

Men, ved å knytte likestilling til idealet "alle kan handle", flyttes fokus fra at vi sammenligner oss med hverandre, til hvordan samspillet er mellom oss. I stedet for å knytte målestokken for likestilling til spørsmålet om hvorvidt forskjellene mellom oss oppfattes diskriminerende eller ønsket, vil målestokken til idealet "alle kan handle", rette seg etter spørsmålet om alle i situasjonen faktisk opplever å kunne handle. Hvorvidt og på hvilke områder vi anser oss like eller forskjellige hverandre, og om disse forskjellene og likhetene oppleves diskriminerende eller om de er ønsket, er altså ikke relevant. Det som er relevant er spørsmålet om hvorvidt alle i situasjonen handler på en sann måte at også andre kan handle. Følgelig ser vi at i Biestas perspektiv er det ikke "forskjellen" som potensielt sett oppfattes å være problematisk. Det som potensielt *er* problematisk, og som er demokratiets, og i dette tilfellet også likestillingens, virkelige utfordring, er snarere hvordan vi forholder oss til det at vi alle er forskjellige. Dermed vil idealet "alle kan handle", gi en ny forståelse av hva som er utfordringen vi står

overfor i forhold til å nå idealet, altså i forhold til hvordan vi skal kunne fremme likestilling. Biestas forslag til å imøtekomme denne potensielle problematikken, som altså henger sammen med pluralitetens foruroligende dimensjon, det at vi ikke vet eller kan styre hvordan andre handler, er at vi retter fokus mot handlingen vår. Det vi trenger, er en vedvarende og kontinuerlig oppmerksomhet, og et engasjement, rettet mot "kvaliteten" ved handlingen vår, det at vi alle handler på en sånn måte at frihet kan oppstå og nye begynnelser kan bli til i verden (Biesta 2006, s.93). Biestas forslag til hvordan denne kvaliteten ved handlingen vår best kan ivaretas, er en ny måte å forholde oss til hverandre, som han sier. Det er en måte preget av åpenhet og ansvarlighet, som innebærer at vi evner å kommunisere med hverandre gjennom det "annet", eller lydhørhetens og ansvarlighetens språk. Kan dette være et forslag som kan imøtekomme problematikken jeg har presenter i dette kapitlet, og dermed kaste nytt lys på likestillingsbegrepet? Det skal jeg undersøke nå.

4.2 Ansvarlig respons

Både når det kommer til demokrati og likestilling, er spørsmålet om veien til idealet vel så viktig som spørsmålet om hvordan idealet ser ut. I Scotts forslag så vi at veien til idealet, gikk gjennom å overkomme eller ignorere et gitt sett med forskjeller. Dersom strategien ville lykkes, ville den forhåpentlig kunne føre til ønsket likhet, eller likestilling. Problemet er imidlertid, som jeg har påpekt, at en slik type strategi, forutsetter at vi har helt klart for oss at de gitte forskjellene faktisk oppleves diskriminerende, og at de ikke egentlig er ønskede. Om vi derimot forstår likestilling som situasjoner hvor "alle kan handle", knyttes ikke lenger målestokken til en slik form for sammenligning og vurdering av forskjellene oss i mellom. I stedet knyttes den til spørsmålet om hvorvidt vi alle opplever å kunne handle, altså om vi opplever at handlingsmuligheter er tilgjengelig for oss, eller om vi mener det finnes stengsler eller hindre som fratar eller begrenser noens handlingsmulighet. En slik målestokk er altså ikke uinteressert i hvordan vi forholder oss til hverandre, snarere tvert i mot. Men i stedet for å rette oppmerksomheten mot hvilke forskjeller, eller likheter for den saks skyld, mellom oss som oppleves problematisk, går veien til idealet snarere om at vi retter oppmerksomheten mot samspillet oss i mellom. Det vi er ute etter er altså om samspillet mellom oss tillater alle i situasjonen å handle, og hvorvidt handlingsbalansen mellom oss oppfattes rettferdig. Veien til idealet, vil altså ikke gå om å ignorere et gitt sett med forskjeller, men vil handle om avdekke

mulige handlingshindre, og å sørge for å gjøre handlingsmulighetene mer tilgjengelig for flere. Biesta skriver: "The only way to improve the democratic quality of society is by making society more democratic, that is by providing more opportunities for action – which is always action in a world of plurality and difference" (Biesta 2006, s.141).

Spørsmålet er imidlertid, hvordan vi kan gå frem for å gjøre dette, når vi ikke har likheter, forskjeller, eller andre sosiale kategorier å måle opp mot? Her er vi nettopp ved kjernen til det Biesta mener er demokratiets virkelige utfordring. Det at vi nødvendigvis alltid vil handle i en pluralitetens verden med mennesker som er ulike oss, og som vi ikke kan forutse hvordan vil handle. Erkjennelsen av at vi alle er forskjellige innebærer imidlertid også at det ikke kan formuleres noen eksakt oppskrift på hvordan vi kan gå frem for å fremme flere handlingsmuligheter. Med slike oppskrifter vil vi jo nettopp risikere minst en av de to konsekvensene Biesta skisserer. Vi er altså nødt til å leve med pluralitetens foruroligende side. Det vi derimot *kan* gjøre, i møte med denne potensielt problematiske siden ved det at vi alle er forskjellige, og som jo Biesta nettopp ønsker å rette vår oppmerksomhet mot; Vi kan ta i bruk det "annet" språk. Et språk han også kaller lydhørhetens og ansvarlighetens språk. Det "annet" språk er det språket vi snakker med den fremmede, i følge Biesta. Kunnskap om den andre er ikke nødvendig. Det som er viktig, er at vi engasjerer oss i den fremmede, at vi utviser åpenhet og lydhørhet, og forsøker å sette oss inn i den andres historie, før vi gjør oss opp vår ansvarlige vurdering. Vi kan si at første skritt på veien til å avdekke mulige handlingshindre, eller fremme likestilling, forutsetter at vi gjør enn innsats for å kommunisere med den fremmede. Ved å understreke betydningen av en slik lyttende og ansvarlig holdning overfor andre, ser vi at Biesta faktisk responderer på det problemet jeg påpekte kunne følge av å tenke likestilling med dobbeltblikk. Svaret på spørsmålet om hvordan vi kan få kjennskap til den andres opplevelse av situasjonen, handler kanskje nettopp om å stille seg åpent og mottakelig for det den andre måtte meddele, også selv om vi ikke har noe kjennskap til hverandre eller deler samme språk. Biestas poeng er at det først er etter at den andre har vist seg, at vi vil vi ha noe mulighet til faktisk å kunne vurdere vedkomne. Følgelig ser vi at forutsetningen for at vi skal kunne vurdere hvorvidt, og på hvilken måte, situasjonen har forbedringspotensial i forhold til idealet at alle kan handle, vil være at vi etterstreber lydhørhet i møte med den fremmede. Først da vil vi altså kunne ha forutsetning for å vurdere hvorvidt og hvordan vi skal kunne gå videre for å fremme idealet om likestilling.

[...] we always act upon beings who are not only capable of their own actions but whose coming into the world depends as much on our response as our coming into the world depends on their response. *This* is the predicament of human action, and there is no easy way out. What is needed again and again, is "fresh" judgment (Biesta 2006, s.107)

Dersom vi gjennom vår ansvarlige vurdering kommer frem til at det finnes handlingshindre, vil naturligvis neste skritt på veien mot idealet være å fjerne disse. Igjen vil trolig Biestas svar være at vi tar i bruk det "annet" språk. Lydhørhetens og ansvarlighetens språk handler jo ikke bare om å lytte og om å vurdere ansvarlig det vi oppfatter at den andre sier. Det handler også om at vi responderer ansvarlig på det den andre måtte meddele oss. Dermed sier det jo seg selv at en ansvarlig respons på antatte handlingshindre nødvendigvis vil måtte innebære forsøk på å fjerne disse. Spørsmålet som da dukker opp er hvordan Biesta mener at den ansvarlige responsen vil kunne ivareta denne viktige oppgaven. Her mener jeg vi støter på en uklarhet i Biestas teori. Hva innebærer egentlig denne ansvarlige responsen? Hva kan den innebære?

For at rommet hvor alle kan handle kan oppstå, er det to forutsetninger som må være oppfylt. Første bud er at det trengs et faktisk rom, et offentlig rom, hvor handling er mulig i utgangspunktet. I forhold til dette punktet er det jo ingen tvil om at det rasjonelle fellesskap har spilt og spiller en viktig rolle i kraft av at det jo forvalter viktige strukturer som rettssikkerhet, ytringsfrihet og politisk likhet, samt at det sikrer oss tilgang til institusjoner som skole og helsevesen. I forhold til dette har jo også likestillingsbevegelsens kamp utvilsomt spilt en viktig rolle i forhold til å sikre at disse institusjonene er tilgjengelig for flere. Spørsmålet er imidlertid hvordan Biesta stiller seg til en slik politisk, eller vi kan kanskje si rasjonell, forståelse av likhet? På den ene siden argumenterer han jo for at rasjonelle strukturer demokratisk sett er problematiske, fordi de samtidig trekker opp et skille mot et utenforskap. På den andre siden ser vi jo at et faktisk offentlig rom betraktes som en nødvendig forutsetning for at vi kan handle i det hele tatt. Den andre forutsetningen som må være oppfylt for at rommet hvor alle kan handle oppstår, er at alle vi handler på en sann måte at også andre kan handle. En slik erkjennelse innebærer at det å fjerne handlingshindre ikke nødvendigvis betyr fremme av ulike rettigheter, som for eksempel statsborgerskap, stemmerett og arbeidstillatelse, for flere. Det å fjerne handlingshindre kan like gjerne bety en balansering av handlingsrommets handlingsmuligheter. En slik forståelse, vil jo bety at det å fremme flere handlingsmuligheter for flere faktiske vil måtte innebære å frata noen

handlingsmuligheter de har i dag. Kan den ansvarlige responsen inneholde en slik handling, eller ville det vært problematisk fordi vi da vil ha beveget oss fra "handling" og over til et annet av Arendts begreper, nemlig "produksjon" eller instrumentalitet? Vil det i det hele tatt være rom for at vi kan ta i bruk en eller annen form for strategi eller formell myndighet for å endre situasjonen, for eksempel i forhold til å endre ulike rasjonelle strukturer vi mener skaper handlingshindre, eller vil dette være overlatt til det som var mulig innenfor handlingssfæren? Spørsmålet er altså i hvilken grad den ansvarlige responsen faktisk åpner for at vi *kan* ta i bruk rasjonelle virkemidler, som for eksempel strategier à la det Scott har presentert for oss. Kan vi, under påskudd av at vi mener det vil bedre handlingsbalansen, faktisk tillates å skape handlingshindre for andre igjen, selv om det jo unektelig vil måtte betraktes som instrumentalisme og brudd mot pluraliteten? Vil i så fall en slik handling fortsatt kunne være en del av det Biesta kaller ansvarlig respons? Dette skal jeg nå vise at fremstår litt uklart.

4.3 De to fellesskap

Biestas forslag om å knytte ivaretagelsen av idealet til det "annet" fellesskap, har vi sett, henger sammen med hans kritikk av det rasjonelle fellesskaps evne til å ivareta denne oppgaven på en tilfredsstillende måte. Kritikken hans retter seg først og fremst mot det rasjonelle fellesskaps språk. Biesta mener dette er et språk som ikke er egnet til å snakke med den fremmede, og som kun gir oss en representativ stemme, ikke vår egen unike ansvarlige stemme. Men selv om Biesta kanskje er skeptisk til det rasjonelle fellesskaps evne til å ivareta demokratiet, og han derfor lanserer et annet språk han mener er bedre egnet, er han ikke ute etter å avvise det rasjonelle fellesskapet. Faktisk understreker Biesta at den representative siden ved det rasjonelle fellesskap er viktig, nettopp fordi det gir oss et felles språk, en felles logikk og dermed muliggjør dermed visse måter å snakke og handle sammen (Biesta 2006, s.66). Følgelig forstås ikke det "annet" fellesskap som et selvstående alternativ til det rasjonelle fellesskap. Biestas forslag er heller en kombinasjonsløsning hvor det annet fellesskap forstås å være en konstant *mulighet* inne i det rasjonelle fellesskap. Det at de to fellesskapene ikke presenteres som to selvstående og adskilte fellesskap, men som ett fellesskap inne i det andre, gjør at det fremstår uklart hvordan vi skal forstå skillet mellom dem, og også samspillet mellom de to fellesskapene. Hva slags språk er det for eksempel at

dette "annet" fellesskap består av, når det *ikke* er det rasjonelle språk men samtidig befinner seg inne i det rasjonelle fellesskap og dermed nødvendigvis vil tas i bruk av mennesker som også har kjennskap til det rasjonelle fellesskaps språk og logikk? I hvilken grad åpner teorien med de to fellesskap for at de to språkene kan sammenblandes, for eksempel ved at vi tar i bruk rasjonelle språkverktøy eller rasjonelle virkemidler i kommunikasjonen med og i den ansvarlige responsen vi utviser overfor den fremmede? Biesta forteller lite om i hvilken grad eller på hvilken måte, de to fellesskapene kan blandes og sameksistere, eller hvordan de to fellesskapene vil påvirke hverandre. Det uklare skillet mellom de to fellesskap, gjør at det er vanskelig å få klarhet i hvorvidt, og i så fall på hvilken måte, det åpnes for at den ansvarlige responsen kan inneholde virkemidler fra det rasjonelle fellesskap, som for eksempel likhets- og forskjellsstrategier. Dette gjør også at det er vanskelig å definere de to fellesskapenes rolle i forhold til å fjerne handlingshindre, og altså å fremme likestilling.

Et annet spørsmål som følger av dette uklare skillet er hva Biesta egentlig mener med radikal åpenhet. I møte med den fremmede oppfordres vi til å forlate den rasjonelle diskurs, slik at vi kan stille oss radikalt åpne for den ukjente. "The only way in which we can speak with our own voice, is when we let go of our other voice", skriver han. Hva mener han egentlig med dette? En mulig tolkning er at det er relativt bokstavelig ment. Dette åpner i så fall for at det "annet" fellesskap forstås i retning av å være et irrasjonelt fellesskap, eller i hvert fall et fellesskap som ikke forholder seg til den kunnskapen det rasjonelle samfunnet har utviklet. I så fall er det flere innvendinger som kan rettes mot en slik teori. For det første er det jo et spørsmål om det overhode vil være mulig å stenge helt av vår for vår rasjonelle forkunnskap. Kanskje forutsettes det til og med en viss grad av rasjonelt opparbeidet kunnskap for at vi skal kunne være i stand til å utvise den ønskede lydhørhet og ansvarlighet? En annen innvending er spørsmålet om hvorvidt en slik radikal åpenhet egentlig er ønsket. Som vi så i slutten av gjennomgangen av likestillingsbegrepets utvikling, var dette et spørsmål som ble problematisert i etterkant av den postmoderne vendingen. Selv om åpenhet kanskje fremstår ideelt i teorien, er det viktig å være klar over at vi ved å etterstrebe radikal åpenhet risikerer å skjule ulike sosiale og kulturelle strukturer som diskriminerer. Om Biesta faktisk mener at vi skal forlate den kunnskapen vi har, for eksempel den kunnskap vi har om sosiale maktstrukturer, er det i så fall problematisk. Da skal vi i så fall ha *svært* gode evner til å fange opp hva den fremmede virkelig mener.

En annen tilnærming i forsøket på å finne ut hvor Biesta mener skillet mellom de to fellesskap går, er at vi kan se på de to læringsformene Biesta knytter til de to fellesskapene. At det er nødt til å være en gjensidig påvirkning mellom de to fellesskapene, blir tydeligere presisert i beskrivelsen av hvordan de to formene for læring henger sammen ved at Biesta sier at vi blir til gjennom å beskjeftige oss med hva vi har lært. Her presiseres det jo at vår respons, altså hvem vi er og hvordan vi handler, har sammenheng med det vi har tilegnet oss i det rasjonelle fellesskap. Dermed kan vi kanskje anta at selv om Biesta mener vi skal etterstrebe radikal åpenhet i møte med den fremmede, er i hvert fall vurderingen vår av vedkomne i stor grad basert på et rasjonelt tilegnet fundament. De to læringsformene avslører imidlertid at det er nok et punkt hvor skillet mellom de to fellesskap fremstår uklart. Biesta mener rasjonell kunnskap må tilegnes, mens det er læring som respons som gjelder i det "annet" fellesskap. Som følge av det uklare skillet kan vi imidlertid stille spørsmål ved om ikke disse læringsformene også må kunne sies å forekomme på tvers av de to fellesskapene. Vil ikke for eksempel også det fremmede måtte tilegnes, før vi gir vår unike respons?

Det uklare skillet mellom de to fellesskap kan tolkes på to måter. Den ene tolkningen går ut på at de er relativt adskilt, og at den eneste sanksjonsmuligheten vi har mot mulige handlingshindre vil måtte befinne seg innenfor handlingssfærens rammer, hvor vår ansvarlige respons ikke hadde annen myndighet enn det talte ord. En slik forståelse tror jeg vanskelig vil la seg kombinere med det å fremme likestilling. En annen tolkning av forholdet mellom de to fellesskap, går ut på at det egentlig ikke er snakk om to separate fellesskap. Kanskje er beskrivelsene av det "annet" fellesskap, som en mulighet inne i det rasjonelle fellesskap, først og fremst ment å være en illustrasjon på *ett* enhetlig, men dynamisk rasjonelt fellesskap? Kanskje er det heller snakk om et rasjonelt fellesskap hvor de rasjonelle grensene ikke er "skrevet i stein", men hvor det både er mulig og ønskelig at den rasjonelle logikk stadig utfordres gjennom at vi tar i bruk et "annet" språk. En slik tolkning åpner i så fall for at det vil kunne være et gjensidig samspill mellom de to fellesskapene, og at de derfor trolig vil kunne ha gjensidig påvirkning på hverandre. De to læringsformene vitner jo i hvert fall om et slikt mulig samspill. I en slik tolkning, vil det kanskje også kunne åpnes for å ta i bruk rasjonelle språkverktøy og andre rasjonelle virkemidler i den ansvarlige responsen vi utøver i forhold til å fjerne handlingsstengsler. Et slikt fellesskap vil kanskje til og med vektlegge betydningen av *politisk likhet*? En mulig helling mot en slik tolkning, kan kanskje være Biestas kommentar om at Arendt kan kritiseres for ikke å vie nok oppmerksomhet til institusjoner og varige

strukturer (s.93). En slik bemerkning kan kanskje nettopp bety at Biesta mener slike rasjonelle strukturer er viktig. Videre kan man kanskje også spørre seg om ikke politisk likhet faktisk kan være underforstått i teorien hans, ved tanke på at han tross alt gir det rasjonelle fellesskap en sentral plass som det fellesskapet det annet fellesskap befinner seg inne i. Hvis dette stemmer, kunne det være på sin plass å kommentere at den politiske likheten muligens er underkommunisert i teorien hans. Som følge av det uklare skillet mellom de to fellesskap, blir det altså vanskelig å få klarhet i hvordan Biestas faktisk stiller seg til "likhet". At han støtter opp om *likeverd*, er det ingen tvil om, ved tanke på at han er opptatt av å fremme demokrati. Hvordan han forstår *likhet*, som for eksempel politisk likhet, er det imidlertid vanskeligere å avgjøre. Dermed er det også vanskelig å definere hvordan de to nøkkelbegrepene til likestillingsbegrepet, nemlig "likhet" og "forskjell", faktisk vil kunne forstås hos Biesta.

Når det gjelder Biestas argument for radikal åpenhet, vil en slik samspillstolkning trolig kunne anta at det ikke er meningen at vi faktisk skal "stenge av" for vår rasjonelle fornuft. Budskapet forstås da heller som en oppfordring til at vi skal *etterstrebe* en åpenhet, mot det fremmede og det vi ikke kjenner fra før. En slik forståelse vil riktignok være hakket mer forenelig med et likestillingsbegrep, men når det gjelder den radikale åpenheten i forhold til Biestas gjentatte argument om at vi må la andre få vise seg, før vi foretar vår vurdering og utviser vår ansvarlige respons, er jeg fortsatt ikke overbevist. Hva om vi står overfor mennesker vi sterkt mistenker at kommer til å hindre andre i å handle, eller som vi kanskje til og med mistenker vil komme til å skade andre mennesker? Kanskje vil det faktisk tidvis være mer ansvarlig å gi responsen i forkant. Av Biestas humanismekritiske argument for radikal åpenhet, følger dessuten også et tydelig skille mellom de to begrepene mangfold og forskjell. Ut fra et likestillingsperspektiv mener jeg vi må være varsomme med å forkaste mangfoldskategorien helt. Riktignok er det viktig at vi ikke ilegger folk egenskaper og karakteristikk basert på forutinntatte forestillinger om hvordan vi tror ulike kulturelle grupper er. Men det å ha et mangfoldsperspektiv kan kanskje også hjelpe oss å se at de samme ulike kulturelle gruppene gjentatte ganger hindres i å handle på bakgrunn av nettopp disse forutinntatte karakteristikkene. Et åpent forskjellsperspektiv ville kanskje ikke oppdaget dette. Dermed ville det kanskje også vært vanskeligere å fjerne riktige handlingshindre.

4.4 Vita Activa

Selv om det kan hevdes at det fremstår uklart hvordan Biesta forholder seg til det rasjonelle fellesskaps forståelse av "likhet", er det imidlertid viktig å understreke at hans poeng først og fremst er at rommet hvor alle kan handle, ikke ivaretas av institusjoner, strukturer eller politisk likhet alene. Også selv om et offentlig rom i prinsippet skulle kunne gi rom for at handlingsmuligheter skulle være tilgjengelig for alle, forutsettes jo også at vi alle handler på en sann måte at vi ikke hindrer andre i å handle. Det er først og fremst som respons på denne utfordringen Biestas argument må forstås, når han sier at vi trenger en vedvarende og kontinuerlig oppmerksomhet, og et engasjement rettet mot *kvaliteten* ved samhandlingen vår. Biesta hevder altså at denne oppmerksomheten og dette engasjementet innebærer at vi utviser åpenhet, lydhørhet og ansvarlig respons overfor hverandre. En slik ansvarlighet innebærer faktisk at vi ikke kan gjøre hva vi vil, skriver han. Biesta hevder altså at denne oppmerksomheten og dette engasjementet innebærer at vi utviser åpenhet, lydhørhet og ansvarlig respons overfor hverandre. Den beste måten å sikre et rom hvor alle kan handle forstås altså være at vi etterstreber en åpen og ansvarlig, offentlig og gjensidig respons- og erfaringsutveksling, lokalisert til å forekomme i avbrytelsen av det rasjonelle fellesskap. I forhold til dette kan man jo lure på om ikke likestillingskampens historie, faktisk må kunne sies å inneholde en historie av gjentatte avbrytelser av, og kanskje også et ansvarlig korrektiv til, det rasjonelle fellesskaps struktur og logikk? Det er uansett verdt å rette oppmerksomheten mot at vi i denne historien faktisk at det gjentatte ganger har blitt påpekt en annen type Handlingshindring, enn den som kommer av at andre "påtrenger sine initiativ nedover andre". Som vi har sett har likestillingskravene som har blitt fremmet flere ganger hatt sammenheng med opplevelsen mange kvinner har hatt, i forhold til at de har blitt forventet å inneha ansvar både for jobb og hjem. Arbeiderklassens kvinner opplevde for eksempel at de ikke strakk til som mødre, fordi de måtte jobbe lange arbeidsdager på fabrikkene. En mulig konsekvens av dette, skulle bli den mødreorienterte politikken som ledet til husmorperioden i etterkrigstiden. Et annet eksempel på når denne problemstillingen dukket opp på likestillingsagendaen, var etter hvert som kvinnene begynte å innta arbeidslivet utover på 1960 og 70-tallet. Nå ble kravene omfordeling av omsorgsoppgavene, dels til fedrene og dels til velferdsstaten, krav som også *i dag* er aktuelle i samfunnsdebatten.

Arendt viser oss at *Vita Activa* består av mer enn bare handlingsbegrepet. Som Arendt påpekte, er jo ikke "handling" den eneste aktiviteten menneskelivet dreier seg om. Som vi har

sett hevdet hun jo at handlingsbegrepet måtte forstås å være ett av tre begreper, som hver beskrev en grunnleggende aktivitet, og som til sammen utgjorde det Arendt kalte for *Vita Activa*, altså "det virksomme liv". De to andre begrepene var, som vi har sett "arbeid" og "produksjon". Med "arbeid" siktet Arendt til alle sidene ved menneskelivet som har med forbruk og den biologiske reproduksjonen menneskekroppen er underlagt. Arbeidets grunnbetingelse, er derfor livet selv. "Produksjon" var rettet mot menneskenes tingverden, og det menneskene skaper for å lage seg et hjem i naturen. Grunnbetingelsen for produksjon ble forstått å være verdslighet (Arendt, 1998). Selv om Arendt kanskje anså handling for å være «menneskenes *differentia specifica*» (Mahrtdt, 2011, p. 142), mente hun også at alle tre aktiviteter var nødvendige for et helhetlig menneskeliv (Mahrtdt, 2011). Det Arendt her viser oss, er at vi ikke *bare* er handlende mennesker. Vi er faktisk også biologiske vesener betinget av ulike reproduktive behov av gjentakende karakter, samt at vi faktisk også befinner oss i en verden av gjenstander som vi selv har skapt, og som må opprettholdes. Dette betyr jo at mulige hindringer for handling faktisk vil være og skal være uunngåelige, fordi de vil være knyttet til nødvendige sider ved livet. Ved å understreke at alle aktivitetene trengs for et fullverdig liv, ser vi jo også at det vil bety om at dersom noen får mye mer ansvar for den ene av disse oppgavene, vil dette kunne oppleves som handlingshindre. Det var jo akkurat det som ble illustrert i eksemplene fra likestillingshistorien ovenfor. En slik erkjennelse innebærer derfor at det å fremme et rom hvor alle kan handle, vil kunne innebære at andre må påta seg mer av ansvaret for disse oppgavene. Rommet hvor alle kan handle avhenger altså også av at vi fordeler de nødvendige oppgavene livet forutsetter. Med *Vita Activa* kan vi kanskje si Arendt hjelper oss å klargjøre hva det faktisk er som står på spill, og hva det vi må ta høyde for, når det gjelder å avdekke handlingshindre og skape en handlingsbalanse mellom oss. Om vi derimot, som Biesta faktisk gjør, bare tar utgangspunkt i handlingsbegrepet til Arendt, får vi ikke med oss disse andre sidene ved Arendts *Vita Activa*. I et demokratisk perspektiv og i et likestillingsperspektiv er dette problematisk. Både når det kommer til å fremme demokrati og likestilling, vil det være viktig at vi tar høyde også for de andre sidene ved menneskelivet. Eksemplene fra likestillingshistorien vitner jo kanskje særlig om at dette er et viktig perspektiv å ha med seg i forhold til å knytte likestilling til idealet "alle kan handle".

4.5 Likestilling som danning

I lys av Biestas perspektiv ser vi at den av Nielsens (2000) foreslåtte "dobbelte blikk", blir erstattet av likestilling forstått som "situasjoner hvor alle kan handle". Hvordan mener Biesta at dette idealet kan skapes og opprettholdes i skolen? I likhet med for politikken, mener Biesta pedagogikkens viktigste oppgave er å sørge for at skolen er et *worldly space*, et sted hvor elevene kan handle. Som vi så diskusjonen om de to fellesskap, ble det uklare skillet mellom de to fellesskap problematisert nettopp med hensyn til å ivareta idealet. Til Biestas forsvar hva gjelder kritikken av hans manglende fokus på *politisk likhet*, må det jo understrekes at det først og fremst er en pedagogisk teori han skriver, og ikke en politisk. I skolen overlates jo heller ikke Biesta oppgaven med den potensielt sett nødvendige ommøbleringen av handlingsrommet til, det vi kanskje kan kalle en "myndighetsløs" ansvarlig respons. Hos Biesta har nemlig læreren et spesielt ansvar, nemlig ett dobbelt utdanningsansvar. Dette er et ansvar som forstås å være både for elevene og for verden på samme tid. I dette doble ansvaret understrekes jo betydningen av at læreren tidvis kan være nødt til å hindre elever i å handle for at balansen i handlingsrommet skal være mest mulig rettferdig. Biesta skriver til og med at dette vil kunne være vel så viktig lærdom for elevene. Selv om han presiserer dette, fremstår det også her uklart hva Biesta faktisk mener lærerens ansvarlige respons kan innebære. Hva slags sanksjonsmuligheter finnes det for eksempel i den ansvarlige responsen læreren utviser mot elevene? Kan hun ta i bruk ulike strategier, for eksempel likestillingsstrategier, i skolen for å endre en skjev handlingsbalanse, eller vil dette være instrumentalisme? Biesta er jo faktisk gjennomgående svært kritisk til instrumentalisme. Fra et pedagogisk perspektiv kan det kanskje til og med innvendes at instrumentalismekritikken ikke gir tilstrekkelig rom for den faktisk nødvendige instrumentalismen i skolen. Man kan jo for eksempel lure på om den undervurderer viktigheten av at elevene lærer å sette seg mål, eller om den faktisk gjør det unødvendig vanskelig å svare på "hvordan"- spørsmålene i skolen. Dette siste spørsmålet, er jo nettopp et spørsmål som berører problematikken her. Når det gjelder lærerens sanksjonsmuligheter er det i utgangspunktet ingen tvil om at Biesta helst vil unngå slike virkemidler. Han sier jo: "Any attempt to make education into a technique, any attempt to conceive of it in terms of instrumentality, poses a threat to the very possibility of becoming somebody through education" (Biesta 2006, s. 94). I tillegg til at han presiserer at vi ikke skal tenke utdanning som instrument i sosial endring. Men på den annen side mener han jo også, som vi har sett, at det å erfare ikke å ha fått handle, kan være vel så viktig lærdom. Biestas uklare skillet mellom de to fellesskap, gjør det altså fortsatt vanskelig å få helt tak på hva han mener lærerens doble utdanningsansvar faktisk innebærer. Dette innebærer at det er vanskelig

å få helt klarhet i hvordan Biesta mener lærerens doble utdanningsansvar vi faktisk kan ta sikre rommet hvor alle kan handle i skolen, altså hvordan hun kan sikre likestilling mellom elevene.

I forlengelse av dette kan vi også merke oss at i forhold til den radikale åpenheten Biesta mener læreren skal utvise overfor elevene, fremstår det uklart hvorvidt og på hvilke måter læreren kan ta i bruk den kunnskapen hun alternativt måtte ha om at ulike elever ikke har like forutsetninger og utgangspunkt for å handle. Er det ikke en viss mulighet for at det av og til kan være fornuftig at læreren utviser den ansvarlige responsen før elevene får mulighet til å handle? Igjen ser vi at uklarheten mellom de to fellesskap gjør det vanskelig å svare på disse spørsmålene. Som påpekt i kapitlet om de to fellesskap, er det faktisk uklart hva den ansvarlige responsen og åpenheten Biesta argumenterer for faktisk innebærer. I forhold til at vi nå er ute etter å finne ut hva Biestas teori vil kunne bidra med til et likestillingsbegrep i skolen, er dette en viktig innvending. Uansett er det klart at Biesta har svært stor tiltro til lærerens evne til å balansere mellom de to ytterpunktene i utdanningsansvaret. Ikke bare har læreren ansvar for å finne balansen mellom verden og det å la elevene bli til i verden. Hun har jo også ansvar for balansen mellom elevenes tilegnelse av det rasjonelle pensum, og det å gi dem rom for å respondere på sin egen unike måte. Dersom vi legger til den siste tolkningen av samspillet mellom de to fellesskapene fra kapitlet om de to fellesskap, har hun jo faktisk også ansvar for å balansere mellom åpenhet og den kunnskapen om elevenes ulikhet hun måtte ha fra før. Man kan jo undres om ikke dette et litt vel stort ansvar å pålegge læreren.

Selv om det kanskje kan innvendes mot Biesta at han er i overkant kritisk til instrumentalisme, gir idealet "alle kan handle" også viktige innspill til et likestillingsbegrep i skolen. I klar kontrast til likestillingsmyten som jo går ut på at vi "er i mål" med likestillingen, ser vi at idealet alle kan handle, gir et helt annet perspektiv. Spørsmålet om alle kan handle, må stilles igjen og igjen, sier Biesta. Dermed understrekes ikke bare betydningen av at rommet hvor alle kan handle, altså likestillingen mellom elevene, aldri ville kunne tas for gitt. Med et slikt perspektiv formidles jo også tanken om at likestilling alltid vil være i endring og oppe for diskusjon. Dette bringer oss dermed videre til å stille spørsmål ved hva slags likestillingsbegrep vi faktisk formidler i skolen i dag? Av innledningen kom det frem at i den grad likestilling er tema i skolen skjer det i et historisk perspektiv eller med et blikk på andre kulturer. En opplagt fare ved en slik ensidig tilnærming, er at elevene ikke lærer at likestilling

faktisk er noe som angår dem, samt at likestilling er og vil være i endring. Hos Biesta ser vi derimot en ganske annen tilnærming. Biestas argument, vil derimot være at likestilling vil innebære at elevene får mulighet til å utvikle ansvarlighet. Forutsetningen for at elevene kan lære ansvarlighet, mener Biesta, er at de selv får oppleve og at de får erfare hva det vil si å handle og å bli til. I den grad likestilling ble et tema i undervisningen, handlet om pensum, kom det frem av NIFU-rapporten. Biestas forståelse, vil gi en ganske annen tilnærming. Elevene må ikke bare få mulighet til å tilegne seg stoffet. De må også få mulighet til å engasjere seg med og *respondere* på det de lærer. Det er først da eleven vil kunne bli til i verden, og det er først da danningen vil kunne skje. I lys av Biestas perspektiv, ser vi at dette vil innebærer at læreren har et ansvar å utfordre elevene til å ta stilling på det de lærer, ved å stille spørsmål som: "Hva mener du om det?" "Hva ville du gjort om du var i den situasjonen?" Likestilling som danning innebærer krever altså mer enn en pensum-presentasjon for eksempel av hva noen måtte mene at likestilling betyr, eller kanskje heller hva det har betydd tidligere. Vi må også la elevene få mulighet til å si og stå for det de mener om likestillingsaktuelle spørsmål. Slike spørsmål kunne for eksempel være hvordan elevene mener de ville opplevd å gå rundt i byen tildekket med *niqab*, eller bli nektet inngang på en cafe eller et utested. Med slike spørsmål ville kanskje undervisningen kunne sette dypere og mer varige spor.

Et slikt perspektiv på likestilling, ser vi nettopp utfordrer kritikken om at likestillingen som ble presentert i skolen muligens fremstod utdatert eller uaktuelt. Her er det imidlertid viktig å innvende at selv om et viktig korrektiv til dagens likestillingsundervisning opplagt er å fremstille presentasjonen av likestilling som mer aktuell for elevene, betyr ikke det at den ikke kan og ikke skal presenteres i et historisk perspektiv også. For det første er jo ikke likestilling et "tomt" begrep, som bare venter på at vi skal fylle det med innhold. Som vi har sett, er det jo i aller høyeste grad bærer av en historie, som det er viktig å kjenne til. For det andre er det vel heller ingenting i veien for at elevene vil kunne utvikle både ansvarlighet og engasjement ved å oppfordres til å prøve å se for seg å være i en situasjon i en tid da for eksempel kvinner ikke fikk gå på skole eller jobbe, eller hvor homofili og abort var forbudt? En viktig presisering er imidlertid nødvendig her. Når vi ser på historiske forståelser av likestilling i pedagogisk øyemed, er det viktig at vi skiller mellom hva som er den historiske dimensjonen ved begrepet, og hvordan den kunnskapen vi har opparbeidet oss om likestilling i dag kan inspirere til å skissere egne likestillingsideal. Kanskje er vi ikke gode nok på dette

skillet i tilnærmingen til likestilling vi har i skolen i dag? Kanskje dette er noe av grunnen til at likestilling fremstår som utdatert? I lys av at Biesta jo argumenterer for at vi skal etterstrebe en åpen holdning også for det ukjente, er det dessuten også verdt å påpeke det andre punktet som kom frem i rapporten om hvordan likestilling blir presentert, nemlig at elevene lærer likestilling med "blikk på andre kulturer". Dette blir ytterligere understreket i rapporten i følgende sitat. Fordi det antas at

«Likestilling er noe man i stor grad har i Norge i dag[...]undervises det oftere med et historisk perspektiv enn et nåtidsperspektiv. Det samme gjelder i forhold til andre kulturer; man fokuserer på at andre samfunn og kulturer ikke har likestilling mellom kjønnene på samme nivå som i Norge» (Støren et al., 2009, p. 98)

På denne måte fremstår ikke bare likestilling som uaktuell for elevene. I lys av Biestas perspektiv ser vi at dette nettopp er en holdning som vil gjøre det vanskelig å utvikle lydhørhetens og ansvarlighetens språk. Biestas innvending her ville være at vi heller skulle sørge for at elevene får møte det fremmede, og utfordres på å respondere på dette i skolen ut i fra hvordan elevene selv ville opplevd gitt situasjon.

Som vi har sett, er det først og fremst to steder i Biestas teori dannelsesperspektivet kommer til syne, og hvor vi derfor tydelig kan se at det muliggjøres for at elevene kan lære likestilling som danning. Det første stedet har vi alt vært innom. Dette stedet befinner seg i skjæringspunktet mellom de to læringsformene, ved at elevene får mulighet til å bli til gjennom å respondere på det de har lært. Som vi har sett, innebærer dette å gi elevene mulighet til å svare med sine unike stemmer på aktuelle likestillingsspørsmål. Det andre punktet hvor mulighet for danning gjør seg gjeldende, forstås å være den læringen vi får gjennom å handle sammen. Det vil altså si det vi sitter igjen med etter å ha erfart muligheten å handle med andre og motta respons på våre handlinger. Biesta presiserer betydningen av at vi reflekterer over begge disse scenariene i skolen. Også her vil jo nødvendigvis lærerens doble utdanningsansvar og "balanseevner" blir viktig. Siden vi har sett at det er noe uklarhet i forhold til hva dette innebærer, samtidig som Biesta hevder elevene må få handle skal de kunne utvikle ansvarlig respons, blir det også her klart hva som kanskje er svakheten eller den største risikoen ved Biestas perspektiv. Hva om elever ikke opplever å få handle, eller om de ikke vil responderer ansvarlig, uansett hva læreren foretar seg? Hva om læreren ikke erkjenner eller makter sitt doble utdanningsansvar? Biesta sier den læringen vi får av ikke å

ha fått handle kan være vel så betydningsfull. Her tenker jeg det kan være verdt å stoppe litt opp. Hva om elevene gjentatte ganger opplever ikke å få handle og det ikke blir noen refleksjon. *Hva* er det egentlig vi lærer av *ikke* å ha fått mulighet til å handle? I lys av Biestas sterke understrekning av betydningen av at elevene får oppleve å kunne handle i skolen, skal de være i stand til å utvikle ansvarlighet; kan dette muligens være et innspill til resultatene vi fra Øias rapport om de elevene som var mest kritiske til likestilling også var de som opplevde at de gjorde det dårligst og trivdes dårligst på skolen? Det må understrekes at dette kun er spekulasjoner. Her kan det være mye annet som også spiller inn også, så dette vil i så fall være tema for en helt annen avhandling. Når det gjelder risikoen ved perspektivet, det at elevene kanskje ikke vil handle ansvarlig, til det vil nok Biesta si. På grunn av pluraliteten kan vi ikke beskytte oss mot dette. Det eneste vi kan gjøre er å gi elevene muligheten til å møte det fremmede og oppfordre dem til å respondere. Det eneste vi kan gjøre er å gi elevene mulighet til å bli til gjennom utdanningen, eller ved å gi dem muligheten for å være med å skape kvalitet ved menneskelig samhandling. På den andre siden, dersom elevene faktisk opplever å kunne handle, at de faktisk får oppleve å bli til gjennom utdanningen, og at de faktisk får med seg verdifull erfaring fra hva det vil si å bli til i verden og samhandle med andre på en lydhør og ansvarlig måte, da vil vi virkelig kunne snakke om likestilling som dannning.

5 Avslutning

Målet med denne avhandlingen her har ikke vært å finne ut hvilke handlingshindre som er problematisk i forhold til likestilling. Det har vi mye kunnskap om, samtidig som vi må erkjenne at vi nok aldri vil bli utlært på dette punktet. Hensikten med oppgaven har snarere vært å peke på en mulig underkommunisert side ved likestillingstenkningen. Ved at vi har erkjent at likestilling ikke kan ta utgangspunkt i generaliserte beskrivelser verken av kjønn eller andre kategorier, at vi har erkjent at likestilling vil være betinget av faktisk situasjon og kontekst, samt at likestilling kan både bety likhet og likeverd, trenger vi faktisk å forsøke å finne ut hvordan vi kan kommunisere med den fremmede, den potensielt diskriminerte. Slik at vi kan forsøke å få klarhet i hvem hun er, eller hva hun vil.

Biesta kan kanskje kritiseres for uklarhet når det kommer til å beskrive skillet mellom de to fellesskap. Vi får dermed ikke klarhet verken i hvordan vi kan forstå politisk likhet, eller hva som er de to fellesskaps rolle når det kommer til å sikre et rom hvor alle kan handle. Følgelig blir det også vanskelig å si hva Biesta faktisk mener at den ansvarlige responsen kan innebære. Det er også verdt å påpeke at Biestas argument for radikal åpenhet lider en lignende skjebne, noe som gjør at det fremstår uklart i hvilken grad det faktisk tillates at vi kan ta høyde for vår rasjonelle kunnskap i møte med den andre. Kanskje er han også litt for ukritisk når han understreker at vi alltid må utvise åpenhet før vi gir vår ansvarlige respons. Videre kan Biesta også kritiseres for ikke å ta høyde for at de andre to aktivitetene Arendts begrep *Vita Activa* består av, "arbeid" og "produksjon", jo inneholder nødvendige handlingshindre som også vil betinge vår mulighet til å handle, og at disse to begrepene også må forstås å være grunnlag for både likestilling demokrati. Når det gjelder i forhold til å fremme likestilling, har jo særlig kategorien "arbeid" hatt betydning for kvinners tilgang til handlingsrommet. Videre er det også verdt å spørre om ikke Biestas instrumentalismekritikk er litt i overkant streng, og om han ikke muligens har litt vel stor tiltro til læreren som "balansesemester".

Men, i klar og viktig kontrast til likestillingsmytens budskap om at vi er i mål med likestillingen, understreker Biesta at vi aldri kan slutte å spørre om handling er mulig, eller om handlingsrommet kan forbedres. Hos Biesta er det ikke forskjellen som potensielt er problemet. Det som er problemet er hvordan vi forholder oss til at vi alle er forskjellige. Det

er dette som er demokratiets og kanskje også likestillingens virkelige utfordring. Biestas respons på denne utfordringen, er at vi skal rette blikket mot samhandlingen vår. Rommet hvor alle kan handle må aldri tas for gitt. Derfor må vi etterstrebe en *kvalitet* ved samhandlingen vår, i følge Biesta. Dette innebærer en vedvarende og kontinuerlig oppmerksomhet og et engasjement rettet mot hvordan vi forholder oss til hverandre. En oppmerksomhet og et engasjement rettet mot at vi alle handler på en sann måte at også andre kan handle. Biestas forslag til hvordan dette kan foregå, er at vi etterstreber åpenhet og ansvarlighet overfor hverandre, også uten at vi kjenner hverandre på forhånd. Vi må kommunisere sammen gjennom lydhørhetens og ansvarlighetens språk. Ved å understreke betydningen av en slik lyttende og ansvarlig holdning overfor andre, ser vi at Biesta faktisk responderer på det problemet jeg påpekte kunne følge av å tenke likestilling med dobbeltblikk. Svaret på spørsmålet om hvordan vi kan få kjennskap til den andres opplevelse av situasjonen, handler kanskje nettopp om å stille seg åpent og mottakelig for det den andre måtte meddele, også selv om vi ikke har noe kjennskap til hverandre eller deler samme språk? Selv om det kan innvendes at den ansvarlige responsen alene, nok ikke alltid vil kunne være tilstrekkelig for faktisk å fremme den ønskede likestilling, er allikevel argumentet for lydhørhetens og ansvarlighetens språk som en kvalitet ved menneskelig samhandling et viktig innspill i likestillingsdiskusjonen.

Så, hva er det egentlig vi ønsker at elevene skal lære når vi ønsker at de skal lære likestilling? Hva innebærer egentlig det å lære likestilling? I lys av Biestas perspektiver ser vi at det å lære likestilling henger sammen med utvikling av lydhørhet og ansvarlighet. Dette handler først og fremst om å lære hva det vil si å handle i en verden med andre handlende, under lærerens åpne, lydhøre og ansvarlige blikk. Dette mener Biesta vil kunne være dannende. Skolen skal imidlertid ikke være en *metafor* for politikk, som han skriver. Skolen inneholder jo også kunnskap elevene skal få mulighet til å lære. Det er imidlertid viktig å merke seg Biestas budskap at dersom elevene skal kunne lære å utvikle ansvarlighet, må de få oppleve å bli til i skolen. Dette mener han forutsetter et syn på undervisning hvor elevene ikke bare forventes å tilegne seg pensum, men hvor de også får mulighet til å engasjere seg med det de har lært, hvor elevene får mulighet til å snakke med sin egen ansvarlige stemme. Gjennom å foreslå at vi lar elevene respondere på spørsmål av typen: "Hva synes du om det?", "hvordan ville du reagert i den situasjonen?", viser Biesta oss hvordan vi kanskje vil kunne fremme en likestillingsundervisning som både er aktuell for elevene og som kan være dannende.

Til slutt kan det være verdt å bemerke: Kanskje er det doble utdanningsansvaret Biesta gir læreren ikke bare forbehold henne? Kanskje kan vi si at dette doble utdanningsansvaret faktisk bare er en annen måte å formulere nettopp lydhørhetens og ansvarlighetens språk? Kanskje er det faktisk dette doble perspektivet, som jo så tydelig kommer frem her, det at vi både har ansvar for det nye i verden men også for verden, som faktisk er det viktigste bidraget Biestas teori gir både til demokratitenkningen og likestillingstenkningen? Kanskje er det først og fremst dette han viser oss, altså at likestilling faktisk handler om ansvar for verden?

Litteraturliste

- Arendt, H. (1977). *Between past and future: eight exercises in political thought*. New York: Penguin.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H., & Janss, C. (2012). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo.: Paradigm.
- Brock-Utne, B., & Haukaa, R. (1980). *Kunnskap uten makt: kvinner som lærere og elever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Dale, E. L. (2003). Dannelsesprogram og enhetsskole (pp. s. 155-182). Oslo: Pax.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. London: Harvard University Press.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Haavet, I. E. (1999). *Da det private ble politisk - Om etableringen av norsk familiepolitikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Holst, C. (2002). *Kjønnsrettferdighet: utfordringer for feministisk politikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holst, C. (2009). *Hva er feminisme*. Oslo: Universitetsforl.
- Holst, C. (2010). Vil ikke kalle seg kjønnsforskere. In A. Haslie (Ed.). Web: <http://kilden.forskningsradet.no/c16880/artikkel/vis.html?tid=74635>: Kilden, Informasjonssenter for kjønnsforskning.
- hooks, b. (1984). *Feminist theory: from margin to center*. Boston, Mass.: South End Press.
- Imsen, G. (2000a). Perspektiver på kjønn og likestilling. In G. Imsen (Ed.), *Kjønn og likestilling i skolen* (pp. 21 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2000b). Skjer det likestillingsarbeid i grunnskolen? Noen resultater fra en evaluering *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jaggard, A. M. (2008). *Just methods: an interdisciplinary feminist reader*. Boulder, Colo.: Paradigm.
- Jegerstedt, K. (2008). Judith Butler. In E. Mortensen (Ed.), *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kant, I. (1992). Svar på frågan vad är upplysning. In B. Östling (Ed.), *Vad är upplysning?: Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*. Stockholm: Symposion.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). Indledning *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Krokan, B. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner en sammenligning av 1970-, 1980- og 1990-tallets læreplaner. In G. Imsen (Ed.), *Kjønn og likestilling i skolen* (pp. 12). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leira, A. (2000). Kjønn—et sosialt kjennetegn? In F. Engelstad & H. Holter (Eds.), *KUNNSKAP OG REFLEKSJON*.
- Lloyd, G. (1995). *Mannlig og kvinnelig i vestens filosofi*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Luxemburg, R. (1951). *Women's Suffrage and Class Struggle. Speech: May 12, 1912 (At the Second Social Democratic Women's Rally, Stuttgart, Germany)*. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Dietz Verlag.
- Mahrdt, H. (2011). Hannah Arendt om frihet eller en "ny statsvitenskap". In L. Auestad & H. Mahrdt (Eds.), *Handling, frihet, humanitet*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: philosophy, women, and curriculum*. New York: Routledge.
- Nielsen, H. B. (2000). Inn i klasserommet. In G. Imsen (Ed.), *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Norrman Skugge, L., Olsson, B., & Zilg, B. (1999). *Fittstim*. Stockholm: DN.
- Owesen, I. W. (2010). Om å kanonisere det som har unndratt seg kanonisering: feminisme og filosofihistorie. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 45(4), 223-236.
- Rousseau, J.-J., Bessesen, K. M., & Kolstad, H. (2010). *Emile, eller Om oppdragelse*. [Oslo]: Vidarforl.
- Scott, J. W. (1988). Deconstructing Equality-versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism. *Feminist Studies*, 14(1), 33-50. doi: 10.2307/3177997
- Scott, J. W. (1996). *Only paradoxes to offer: French feminists and the rights of man*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Solbrække, K. N., & Aarseth, H. (2006). *Samfunnsvitenskapenes forståelse av kjønn*. Oslo: Universitetsforl.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C., & Hovdhaugen, E. (2009). Likestilling er jo ikke lenger det helt store. *Likestillingsarbeid i skolen, 2010*.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Vaagland, H., & Solheim, H. C. (1999). *Råtekst*. Oslo: Aschehoug.
- Wollstonecraft, M., & Rowbotham, S. (2010). *A vindication of the rights of woman*. London: Verso.
- Öhrn, E. (2000). Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 8(3), 128-136. doi: 10.1080/080387400750054360
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring?: en kunskapsöversikt om unga i skolan*. [Stockholm]: Skolverket.
- Økland, J. (2011). Fremmer dannelse demokrati?: kjønnskritiske refleksjoner omkring dannelsens demokratiske legitimering *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (pp. S. 583-599). Oslo: Dreyers forl.

Vedlegg